UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VERIDIANO MAIA DOS SANTOS

O "ENGODO" E A REDE DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

NATAL-RN
2018

VERIDIANO MAIA DOS SANTOS

O "ENGODO" E A REDE DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em educação como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade

NATAL-RN
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Santos, Veridiano Maia Dos.
O "engodo" e a rede de sentidos: representações sociais de professores sobre o currículo da EJA / Veridiano Maia Dos Santos. - Natal, 2018.
462f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa De Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.
Orientadora: Profª Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade.

1. Representações sociais - tese. 2. Professores - tese. 3. Currículo - tese. 4. Educação de Jovens e Adultos - tese. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II. Título.

RN/UF/BSE-SE CDU 37.016

Elaborado por TIAGO LINCKA DE SOUSA - CRB-15/498

VERIDIANO MAIA DOS SANTOS

O "ENGODO" E A REDE DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em educação como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em: 29/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. ERIKA DOS REIS GUSMÃO ANDRADE, UFRN
Orientadora

Profª Dra. LAÊDA BEZERRA MACHADO, UFPE
Examinador Externo à Instituição

Prof. Dr. FERNANDO LUIZ GONZALEZ REY, UnB
Examinador Externo à Instituição

Dra. ROSA APARECIDA PINHEIRO, UFSCAR
Examinador Externo à Instituição

Dr. MOISES DOMINGOS SOBRINHO, UFRN
Examinador Interno

Dra. ROSALIA DE FATIMA E SILVA, UFRN
Examinador Interno

Dra. ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO, UFRN
Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que fazem a Educação de Jovens e Adultos no Município do Natal/RN.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que cruzaram a minha vida e que de alguma forma contribuíram para que eu esteja no lugar/tempo onde estou e dele possa falar, existir, refletir e pensar sobre os nossos dias. Pois, todas elas me ensinaram e me ensinam algo que não sei e me deixam marcas e incertezas para que me seja possível a busca pelo desconhecido a cada momento.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. O contexto desta iniciativa acadêmica está fincado na realidade cotidiana desta modalidade do Ensino Fundamental na qual se destacam questões como a desistência discente, o fechamento de turmas nas escolas e o trabalho docente no dia a dia escolar. A Educação de Jovens e Adultos congrega potencialidades e tensões que se fazem presentes entre os seus atores, especialmente, no grupo docente. Com base na fundamentação teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais, por meio de sua abordagem da sociogênese, trata-se de um estudo que analisa, descreve e discute as representações sociais dos professores sobre o currículo articulando o olhar destes profissionais à ideia de uma rede representacional que se costura em diversas dimensões que estão presentes no cotidiano escolar a partir do saber e do fazer docente, seus contrastes, subjetividades, tensões e afetos. Analisamos e refletimos entre as diferentes dimensões do trabalho docente que se tangenciam ao currículo, revelando seu universo consensual, em meio às relações de poderes nos contextos construtivos representacionais sobre o currículo na EJA. Em relação a este objeto de estudo, nos amparamos em reflexões e referenciais teóricos que estudam o fenômeno das representações sociais, e em postulados que versam sobre esta modalidade do Ensino Fundamental e também em concepções curriculares de autores nacionais e estrangeiros. No processo empírico trabalhamos sensivelmente com entrevistas semiestruturadas e entrevistas coletivas como técnicas dentro do amparo da pesquisa qualitativa, onde os resultados destes procedimentos foram consideravelmente avaliados pela análise de conteúdo, em seus aspectos de análise de registro e de contexto. Este trabalho se desenvolveu em três escolas do município do Natal/RN, contando com a participação de doze professores do segundo segmento da citada modalidade de ensino escolar. De modo geral, consideramos que os professores comunicam e articulam saberes ao construírem uma rede representacional que está imbricada ao currículo desta citada modalidade do Ensino Fundamental; de forma estreita, o coletivo docente representa o currículo da Educação de Jovens e Adultos familiarizando-o ao modelo do Ensino Regular, objetivando-o ao materializá-lo à imagem do conteúdo disciplinar. Os achados deste complexo estudo que problematiza o campo representacional docente nos mostra que os professores se guiam em práticas por um conhecimento ordinário no seu cotidiano pedagógico, em meio a diversas e distintas especificidades que a EJA demanda. Portanto, é preciso uma tomada de consciência a partir de reflexões e ações pedagógicas que direcionem os atores deste processo de escolarização dos sujeitos para se caminhar em direção a novas possibilidades curriculares no processo de ensino e de aprendizagem nas instituições de ensino formal.

Palavras-chave: Representações sociais. Professores. Currículo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the social representations of teachers about the curriculum of the second segment of the Education of Young and Adults of Elementary School. The context of this academic initiative is based on the daily reality of this modality of Elementary Education in which issues such as student dropout, class closure in schools and day to day school work are highlighted. Youth and Adult Education brings together potentialities and tensions that are present among its actors, especially in the teaching group. Based on the theoretical-methodological foundation of the Theory of Social Representations, through its approach to socio-genesis, it is a study that analyzes, describes and discusses the social representations of teachers about the curriculum articulating the look of these professionals to the idea of a representational network that sews up in several dimensions that are present in the daily school life from the knowledge and the teaching, its contrasts, subjectivities, tensions and affections. We analyze and reflect between the different dimensions of teaching work that relate to the curriculum, revealing its consensual universe, amidst the relations of power in the constructive contexts of representation on the curriculum in the EJA. In relation to this object of study, we rely on reflections and theoretical references that study the phenomenon of social representations, and on postulates that deal with this modality of Elementary Education and also in curricular conceptions of national and foreign authors. In the empirical process, we worked with semistructured interviews and collective interviews as techniques within the framework of qualitative research, where the results of these procedures were considerably evaluated by content analysis, in their aspects of record analysis and context. This work was developed in three schools in the city of Natal / RN, counting on the participation of twelve teachers from the second segment of the mentioned modality of school education. In general, we consider that teachers communicate and articulate knowledge when constructing a representational network that is embedded in the curriculum of this mentioned modality of Elementary Education; in a close way, the teaching collective represents the curriculum of the Education of Young and Adults familiarizing it with the model of Regular Teaching, objectifying it by materializing it in the image of the disciplinary content. The findings of this complex study that problematizes the representational field of teachers shows us that teachers are guided in practices by an ordinary knowledge in their pedagogical daily life, in the midst of several different specificities that the EJA demands. Therefore, it is necessary to raise awareness through reflections and pedagogical actions that direct the actors of this process of schooling of the subjects to move towards new curricular possibilities in the process of teaching and learning in formal education institutions.

Keywords: Social representations. Teachers. Curriculum. Youth and Adult Education

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los profesores sobre el plan de estudios del segundo segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Enseñanza Fundamental. El contexto de esta iniciativa académica está clavado en la realidad cotidiana de esta modalidad de la Enseñanza Fundamental en la que se destacan cuestiones como la desistencia discente, el cierre de clases en las escuelas y el trabajo docente en el día a día escolar. La Educación de Jóvenes y Adultos congrega potencialidades y tensiones que se hacen presentes entre sus actores, especialmente, en el grupo docente. Con base en la fundamentación teórico-metodológica de la Teoría de las Representaciones Sociales, por medio de su abordaje de la socio-génesis, se trata de un estudio que analiza, describe y discute las representaciones sociales de los profesores sobre el plan de estudios articulando la mirada de estos profesionales a la idea de una red representacional que se costura en diversas dimensiones que están presentes en el cotidiano escolar a partir del saber y del hacer docente, sus contrastes, subjetividades, tensiones y afectos. Analizamos y reflexionamos entre las diferentes dimensiones del trabajo docente que se tangencian al currículo, revelando su universo consensual, en medio de las relaciones de poderes en los contextos constructivos representacionales sobre el currículo en la EJA. En relación a este objeto de estudio, nos amparamos en reflexiones y referenciales teóricos que estudian el fenómeno de las representaciones sociales, y en postulados que versan sobre esta modalidad de la Enseñanza Fundamental y también en concepciones curriculares de autores nacionales y extranjeros. En el proceso empírico trabajamos sensiblemente con entrevistas semiestructuradas y entrevistas colectivas como técnicas dentro del amparo de la investigación cualitativa, donde los resultados de estos procedimientos fueron considerablemente evaluados por el análisis de contenido, en sus aspectos de análisis de registro y de contexto. Este trabajo se desarrolló en tres escuelas del municipio de Natal/RN, contando con la participación de doce profesores del segundo segmento de la citada modalidad de enseñanza escolar. En general, consideramos que los profesores comunican y articulan saber al construir una red representacional que está imbricada al plan de estudios de esta citada modalidad de la Enseñanza Fundamental; de forma estrecha, el colectivo docente representa el currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos familiarizándolo al modelo de la Enseñanza Regular, con el objetivo de materializarlo a la imagen del contenido disciplinario. Los hallazgos de este complejo estudio que problematiza el campo representacional docente nos muestra que los profesores se guían en prácticas por un conocimiento ordinario en su cotidiano pedagógico, en medio de diversas y distintas especificidades que la EJA demanda. Por lo tanto, es necesaria una toma de conciencia a partir de reflexiones y acciones pedagógicas que dirijan a los actores de este proceso de escolarización de los sujetos para caminar hacia nuevas posibilidades curriculares en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones de enseñanza formal.

Palabras clave: Representaciones sociales. Profesores. Plan de estudios. Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE SIGLAS

CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPP	Plano Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
CEMURE	Centro Municipal de Referência em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
CAPÍTULO I 23
1. Sobre as questões metodológicas da pesquisa 23
1.1 Abordagens da pesquisa: entre observações, questionário estruturado, entrevistas individuais semiestruturadas e entrevistas coletivas 25
1.1 Itinerários da Pesquisa 29
1.2 Primeiros contatos com os professores 33
1.3 Encontros individualizados para as entrevistas semiestruturadas 36
1.4 Dificuldades para a realização dos grupos focais nas escolas e a mudança de estratégia 38
1.5 Perfis dos participantes - questionário estruturado 39
1.6 Metodologia analítica: Análise de Conteúdo 46
PARTE I 50
Saberes, relações e afetos no cotidiano docente 50
CAPÍTULO II 52
2. A educação sob o olhar docente 52
CAPÍTULO III 89
3. A Educação de Jovens e Adultos: olhares e tessituras docentes 89
3.1 As primeiras sensações no contato com a EJA e a questão formativa 91
CAPÍTULO IV 143
4. A escola: espaço-tempo de rodamoinhos educacionais dos sujeitos docentes 143
4.1 Ambiente escolar, sua estrutura, organização e dinâmicas na EJA 144
CAPÍTULO V 168
5. Práticas no ensino: aspectos didático-metodológicos na EJA 168
5.1 O livro-texto: utilizações e a prática docente baseada no livro didático da EJA . 196
CAPÍTULO VI 209
6. Entorno escolar e suas potencialidades 209
6.1 Relações entre escolas e seus entornos: inteligências, realidades e articulação de saberes nos contextos socioculturais 209
CAPÍTULO VII 223
7. Alunos jovens e adultos: afetos, consensos e dissensos 223
CAPÍTULO VIII 272

8. O professor e a EJA: estreitando o caminho 272
8.1 Ser professor: a EJA, realidades, desafios e incertezas 274
PARTE II 316
Fundamentos representacionais docentes: concepções consensuais, ações possíveis nas relações pedagógicas do cotidiano da EJA 316
CAPÍTULO IX 317
9. Do perturbador ao comum, tessituras e classificações dentro da EJA: um estranho ninho familiarizado 317
CAPÍTULO X 376
10. A priorização do conteúdo: uma construção imagética 376
10.1 O que mantém unida uma interpretação? 377
CONSIDERAÇÕES FINAIS 439
REFERÊNCIAS 450

INTRODUÇÃO

O processo pelo qual passamos para chegarmos até os meandros desta pesquisa se deu a partir dos resultados obtidos durante a dissertação de mestrado. Na ocasião, foram colaboradores alunos de uma escola do Ensino Fundamental que oferta a Educação de Jovens e Adultos, discutindo as articulações de saberes e as questões de currículo no segundo segmento da EJA a partir do olhar discente. A figura do professor aparecera com muita ênfase entre críticas e elogios em parte considerável da citada investigação.

Esta modalidade da educação escolar está em constante discussão e apreensão no município do Natal/RN por parte da comunidade escolar, inclusive com o fechamento de turmas e turnos nas instituições de ensino, no geral, por causa da desistência discente; e, além desta problemática, existe a discussão entre os envolvidos com a modalidade acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho é fruto de nossas experiências na Educação de Jovens e Adultos e de nossas reflexões neste campo acerca de questões curriculares. Deste trajeto pessoal e profissional, nasceu a semente deste processo de doutoramento. Partimos de algumas reflexões interessantes ao pensarmos a educação no mundo contemporâneo atravessando a figura docente como ponte de análise de nossa investigação, devido à importância desse profissional nos processos de escolarização dos sujeitos discentes, seus saberes e experiências cotidianas que implicam na complexidade do processo pedagógico na EJA. Santos (2011) nos faz refletir acerca da oposição entre ciência moderna e senso comum, considerado por aquela perspectiva de conhecimento humano como ilusório ou falso. No entanto, nos diz este autor que, por ser indisciplinar e não metódico, “o senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas” (SANTOS, 2011, p. 108). Este aspecto é importante, pois, as representações sociais se configuram em saberes do senso comum. E, neste quesito, explica-se o título deste trabalho: o engodo, como um olhar docente desalentado para o contexto da Educação de Jovens e Adultos e a rede de sentidos como campo representacional do professorado, tecida no cotidiano deste grupo profissional pelas representações imbricadas sobre o currículo do segundo segmento da EJA.

Nesse âmbito, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é, em um de seus significados, uma teoria sobre os saberes sociais, como nos ensina Guareschi (2010, p. 78),

"ela se refere à construção e à transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. [...] ela está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos *na* e *pela* vida cotidiana". Isto ajuda-nos a compreender o saber do senso comum imbricado às representações sociais como saber cotidiano que, nesta pesquisa, busca-as, como unidade de referência, nos professores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Trindade, Santos e Almeida (2014) nos orientam o entendimento de que sujeito e objeto de representações, tanto quanto os processos de objetivação e ancoragem que se encontram na base da construção das representações sociais, pressupõem e demandam ser situados na interseção do psicológico e sociológico, cujas raízes são fixadas em suas histórias culturais.

Esta modalidade educacional é por demasiadamente complexa para o trabalho docente, muito em virtude do seu intrincado universo no qual congrega estudantes jovens e adultos de diferentes matizes e origens, bem como sua conjuntura pedagógica no cotidiano dos sujeitos nela implicados. O currículo – segundo entendemos, base para a práxis dos professores – nos interliga à reflexão acerca das representações sociais docentes sobre este artefato na EJA. A perspectiva do sujeito no mundo, no texto e contexto, no seu tempo, na sua história e experiência a partir de um grupo social é um terreno fértil para a TRS. Uma imersão neste fenômeno educacional com todas as tensões, incertezas e contradições que ele possa suscitar ao grupo docente. Pois, como nos ensina Freire (2011a, p. 57), "o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se".

O currículo[1] da EJA da perspectiva docente, seus consensos e dissensos, como objeto de representação deste grupo de profissionais, fez-nos buscar uma epistemológica, a Teoria das Representações Sociais, para nos amparar na busca por desvelamento do nosso objeto de estudo: as representações sociais dos professores do segundo segmento da EJA do Ensino Fundamental sobre o currículo. Arruda (2014) nos esclarece que esta teoria lida com as maneiras como os grupos dão sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmos, para comunicarem e funcionarem cotidianamente. Este estudo com base nas representações

[1] Entendemos o currículo no contexto deste trabalho de modo amplo no qual diferentes dimensões estão correlacionadas. Neste aspecto, nos amparamos de modo mais sensível ao que Lopes e Macedo (2001) nos ensinam sobre este artefato educacional como aquilo que é praticado pelos sujeitos nos *espaços-tempo* em que se esteja pensando a formação. Essa prática engloba, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades. Portanto, os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas que estão na escola como também as crenças e os saberes que os sujeitos trazem, em si próprios, de outros lugares.

sociais do grupo docente sobre este artefato escolar nos possibilitou fazer uma análise trançada no cotidiano da EJA no qual está inserido o professor, emergindo assim, saberes, tessituras subjetivas, as relações de poderes que envolvem essa realidade educacional de modo importante e pertinente ao tempo em que vivemos.

Em relação ao nosso objeto de estudo ponderamos que sua problematização envolve admitirmos que a questão curricular da educação formal se entrecruzada em complexas intenções e teorizações. Concordamos com os ensinamentos de Pinar (2016) quando nos diz que o currículo é uma conversa complicada, pois, para além de sua estruturação e diretrizes, ele envolve esforços de entendimento por meio da comunicação, especialmente, entre professores e alunos que efetivamente em determinados lugares e tempos. Complementando esse entendimento, Ferraço (2005) nos faz entender que é importante que a questão curricular seja protagonizada pelos sujeitos praticantes da escola, assumindo que as relações acontecem em redes tecidas em diferentes contextos, como o da prática pedagógica, o da ação governamental, o do trabalho coletivo da escola, o da formação inicial e continuada, dentre outros que circulam nos *saberes-fazeres* no cotidiano escolar. Neste complexo contexto, a TRS potencializou elucidações a respeito das representações sociais docentes sobre o currículo e sua rede representacional envolvente à docência, pois, como alerta Arruda (2014), compartilhada e erigida socialmente, se dá em cada espaço social, se faz com códigos sociais, a partir do olhar que tal espaço e a experiência/formação/afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado.

> Quando falamos de representações sociais, em geral partimos de outras premissas. Primeiramente, consideramos que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento, e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

A teoria citada nos amparou para delinearmos nossas análises sobre nosso objeto de estudo e objetivos traçados, partindo da perspectiva docente, uma rede significativa de compreensão é tecida acerca do currículo da EJA e os aspectos cotidianos que o cercam. Jodelet (2001) nos orienta que, geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a

expressão dos grupos e as transformações sociais. Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas.

Como argumento para este trabalho, consideramos que concepções docentes são de suma importância para o entendimento e delineamento de problematizações acerca de novas construções curriculares no tocante à Educação de Jovens e Adultos. Na vida contemporânea em sociedade, a implicação da escola reclama novas perspectivas de reflexões e ações que possam tangenciar encaminhamentos para as várias problemáticas que nos afligem – que se estreitam às intolerâncias entre grupos, exclusões sociais, desigualdades de protagonismos de grupos subvalorizados; e a EJA pode ser considerada um reflexo dessa costura social tão controversa. Dessa forma, o estudo das representações sociais nos oferece uma linha de análise significativamente complexa e densa no campo das ciências sociais, pois sua natureza é dinâmica e ao mesmo tempo é movediça na construção de saberes em contextos grupais; portanto, em relação ao coletivo docente, na EJA, elas podem revelar caminhos, afetos, saberes, tensões, consensos e contradições que se entrelaçam ao campo curricular da educação formal nesta modalidade do Ensino Fundamental.

Jodelet (2015) nos fala que o campo da educação escolar oferece um espaço privilegiado para observar o jogo das representações sociais, identificáveis, nos contextos institucionais e práticas concretas, através dos discursos de diferentes atores. Neste empreendimento acadêmico nos interessa os saberes dos professores acerca da questão curricular, isto é, suas representações sociais – saber do senso comum, sob o olhar da Teoria das Representações Sociais, mas especificamente, por meio da abordagem da sociogênese[2] das representações. Wagner (1998) nos ensina que as representações sociais são socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas, resultantes de um processo de comunicação e discurso. O seu produto forma parte de um sistema de conhecimento ordinário de indivíduos pertencentes a um grupo reflexivo, não podendo ser concebido fora da condição sócio genética, sob a qual ele foi formado. Esta abordagem implica em características das representações, como experiência e conhecimentos contraditórios que habilitam um tipo de discurso coletivo que constrói o conhecimento ordinário, um senso comum. Portanto, os

[2] Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) nos ensinam que a abordagem sociogenética está vinculada aos trabalhos de Serge Moscovici e Denise Jodelet e se direciona ao alcance do fenômeno no que diz respeito a condições e aos processos implicados na emergência das representações, ou seja, tentando entender suas forças geradoras. Nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas sensivelmente, e, por isso, direciona o olhar a dimensões das representações sociais, como: a informação, o campo e a atitude.

membros de um grupo dão significado e realidade a um objeto representado. No mundo contemporâneo, esta teoria se mostra perspicaz para interpretar representações de grupos sociais, como aqui estamos empreendendo.

> De fato, vemos, por um lado, surgirem novas dimensões das representações que incluem a subjetividade e a experiência e que são aplicadas a campos sociais que reclamam uma intervenção no plano coletivo [...] Por outro lado, a investigação é chamada a integrar uma maior diversidade de contextos nos quais se espelham representações (JODELET, 2015, p. 61).

Pensamos o currículo como base fundamental para a concretização de um processo de escolarização dos sujeitos da EJA de forma mais emancipadora, ele se apresenta como um objeto de riquíssima virtude tanto para estudos acadêmicos como para a compreensão e tomadas de decisões dos atores escolares. Para Santos (2014), o currículo pode e deve ir além do seu viés prescricional. Como campo de saber escolarizado, permeia os cotidianos da escola e os cotidianos que a cercam, articulando-se às diversas redes de saberes que são produzidos nos contextos sociais e culturais – tanto comunitários, como os mais amplos –, e, dessa maneira, possibilita a formação e construção de um complexo engenho em seu conteúdo, entrelaçando-se conjuntamente aos diversos conhecimentos que orbitam sua organização na educação formal. Na Educação de Jovens e Adultos esses aspectos são sensivelmente importantes para um processo de ensino e de aprendizagem crítico, dialógico e articulador em sentido significativo para os jovens e adultos estudantes desta modalidade educacional. Nesse contexto, este trabalho se apresenta como resultado analítico e propositivo a partir de nossos objetivos[3], onde a TRS nos ampara a entender os saberes docentes no cotidiano e suas representações sociais, como grupo reflexivo, sobre o currículo.

Este nosso empreendimento acadêmico está firmado pela opção da pesquisa qualitativa, a partir do amparo da Teoria das Representações Sociais, entrelaçada a postulados epistemológicos de teorizações críticas e pós-críticas acerca do currículo como diretrizes teóricas principais. Utilizamos questionários estruturados como reconhecimento inicial dos perfis dos professores participantes desta investigação acadêmica. Para trabalharmos com os docentes, decidimos atuar com entrevistas semiestruturadas individuais; e, de modo complementar, com entrevistas coletivas. Trabalhamos em três instituições escolares municipais de Natal/RN, localizadas em regiões distintas. Elas estão imbricadas em realidades diferentes no tocante ao bairro onde estão inseridas em seus aspectos geográficos, sociais, culturais, históricos e econômicos.

[3] No primeiro capítulo (metodológico) deste trabalho apontamos nossos objetivos, pressuposto e justificativa.

Dessa maneira, Oliveira (2012) nos ensina que a construção do conhecimento que se dá em diálogo com os autores lidos visando dar sustentação teórica ao tema estudado, em meio a um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, social, cultural. Neste aspecto, para Gatti e André (2010), o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Iniciamos a nossa tese descrevendo as questões metodológicas do processo empírico. Nossas decisões e escolhas nas abordagens por meio da pesquisa qualitativa, seus itinerários, as dificuldades encontradas no caminhar desta empreitada. No capítulo I "sobre as questões metodológicas da pesquisa", descrevemos a organização e operacionalização deste trabalho investigativo, sua questão de partida, justificativa, objeto de estudo e seus objetivos, bem como descrevemos nossa trajetória empírica, dificuldades, adaptações, o lócus e o perfil dos participantes, anunciamos ainda a análise de conteúdo como aporte analítico principal do material colhido no processo empírico. O trabalho se desenvolve por mais nove capítulos. Estes se resultam em categorias que separamos didaticamente a partir das falas docentes que trançam os fios da rede representacional imbricada no nosso objeto de estudo e considerações finais.

A parte I versa sobre "saberes, relações e afetos no cotidiano docente". Dividida em sete capítulos, ela descreve e analisa o olhar docente de modo mais ampliado em seu espectro social, histórico, cultural, formativo, educacional ao delinear suas reflexões sobre a educação formal – suas relações de poderes entre o coletivo docente e outros atores inseridos na hierarquia da educação municipal, no cotidiano escolar –, a EJA, a escola, o entorno escolar e seu ambiente cotidiano, as práticas docente no processo de ensino e de aprendizagem, o alunado e fechamos analisando e problematizando o professor, o ser docente, na EJA, com suas realidades, desafios e incertezas.

Nesse contexto, o capítulo II problematiza o olhar do professor para a educação formal na contemporaneidade, demonstrando que existe um discurso circulante comunicado pelo grupo docente, que não enxerga a educação pública como qualificada, inferindo comparações nostálgicas entre o passado da educação escolar e o presente. Aqui, podemos entender tal discurso, como nos ensina Moscovici (2013), como os sistemas de informações que circulam dentro de uma sociedade, implicando uma estratificação na memória coletiva,

isto é, de um grupo social, e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. Portanto, as representações sociais "constituem a matéria da comunicação pela qual transitam a interação, a troca, a dúvida, as opiniões. Elas catalisam a elaboração da novidade que circula, ou do familiar que exige renovação" (ARRUDA, 2014, p. 72). O capítulo III afunila o olhar docente para a modalidade educacional de jovens e adultos, a EJA, em seus aspectos diversos, entre saberes, afetos e incertezas. Sobre esta modalidade os professores constroem representação social, como poderemos constatar.

Neste quesito, abordam suas análises acerca da própria formação acadêmica e continuada, estabelecendo conexões acerca de seu trajeto funcional e suas incertezas, desvelando os aspectos afetivos que os tangenciam. Em meio a estes dois capítulos, a questão da gestão central da educação em Natal/RN[4] se mostra presente, onde os professores igualmente elaboram e partilham representação sobre a SME. Esse olhar sobre os campos educacionais – mais amplo e mais estrito à EJA – nos ajuda a entender os aspectos psicossociais com os quais o professorado se posiciona e age entre relações de poderes e sentimentos nos contextos em que atuam. Tais aspectos, em nossa compreensão, desvelam perspectivas acerca de possibilidades, articuladas ou não, entre os atores da educação formal sobre as questões de currículo ao pensarmos nestas como base de sustentação para o desenvolvimento de uma Educação de Jovens e Adultos pertinente para os sujeitos em processo de escolarização.

Nos capítulos IV, V e VI – respectivamente – os professores discorrem sobre suas percepções e saberes acerca das escolas onde eles trabalham; seus amparos estruturais e pedagógicos, apontando dimensões reflexivas nesses ambientes, as suas práticas e opções metodológicas em sala de aula no processo de ensino e de aprendizagem e as relações que tecem a respeito dos entornos escolares e suas perspectivas reflexivas sobre articulações ou as negativas sobre os saberes cotidianos que cercam estas instituições de ensino. Estes aspectos nos revelam concepções e fazeres, descrevendo suas costuras na rede representacional docente que envolve o currículo da EJA.

O capítulo VII nos aponta uma sensível dimensão que nos ajuda a atender, a partir da abordagem da sócio-gênse já citada, as representações sociais docentes sobre o currículo da EJA, pois, ele discute a percepção do professorado acerca do aluno jovem e do adulto. No contexto do olhar dos professores consensos e dissensos se entrecruzam, subjetividades são

[4] A questão da gestão, traduzida pela SME pelo professorado, apareceu de modo sensível em suas falas em pontos distintos deste texto (com mais amplitude nos capítulos I, III e IV; e, retomado no capítulo IX).

implicadas e relações de poderes são evidenciadas, representando nossos entrevistados os estudantes da EJA de modo a nos fazer compreender como estes sujeitos entram como dimensão de uma construção curricular que reverberam afetos, incertezas, angústias e ausência de diálogo significativo no processo de ensino e de aprendizagem. Finalizando a primeira parte, o oitavo capítulo busca entender a análise docente sobre o ser professor na Educação de Jovens e Adultos, suas realidades, sentimentos e os desafios que entendem enfrentar no dia a dia desta modalidade do Ensino Fundamental. O que implica em mais uma construção de representação docente sobre a própria profissão, desvelando posturas e aspectos que se cruzam aos saberes e sentidos sobre o currículo na EJA.

Todo este lastro se articula e dialoga com o currículo a partir do objeto de estudo e nos desvelou uma rede de tessituras no campo representacional docente convergindo para o intento de nosso trabalho. Esta rede revelou-se em achados significativos, dinamizado nas representações sociais em um grupo social, como o do professorado, demonstrando-nos que as mesmas são saberes do senso comum que não estão isoladas, mas se entrecruzam em relação a objetos complexos. Dessa forma, nos foi possível a compreensão dos saberes docentes, suas perspectivas e conceitos, suas decisões e ações, comportamentos e afetos, enfim, suas representações sociais – costuradas de modo interdependente, multifacetado e indissociável do currículo.

Na parte II chegamos ao cume de nossos objetivos ao descrevermos e analisarmos o currículo como objeto de representação do professorado. Nesta parte, capítulos IX e X respectivamente, encontraremos o processo de formação de representação social sobre o currículo – ancoragem e objetivação; aquela que diz respeito ao processo que faz o grupo tornar o não familiar em familiar e esta, conformando uma imagem para o objeto de representação – formando uma malha tecida pelos professores, consensos e dissensos na partilha e comunicação acerca do objeto citado. Tentamos de forma sucinta fazer esta introdução, pois, entendemos que é o conteúdo deste texto que explicará os resultados obtidos no curso desta pesquisa, sua complexidade e articulação aos nossos objetivos almejados.

Nas considerações finais fazemos um resumo de nossas análises e reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Acreditamos que conseguimos chegar a termo daquilo que nos propomos a estudar. Ficou-nos ainda mais claro de que a Educação de Jovens e Adultos é um terreno sensivelmente complexo, que o professorado é uma fonte valiosa para a sua compreensão e avanços qualitativos. O currículo na EJA é um objeto de estudo que pode alcançar perspectivas decisivas e imprescindíveis no processo de escolarização dos sujeitos e que, no campo da pesquisa social, há muito para ser ainda prospectado e estudado. A Teoria

das Representações Sociais se mostrou uma diretriz epistemológica preciosa para estes fins, especialmente, na contemporaneidade de nossa sociedade.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir para a construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no município do Natal/RN.

CAPÍTULO I

1. Sobre as questões metodológicas da pesquisa

Ao pensarmos sobre as representações sociais como saber do senso comum e a Teoria das Representações Sociais, Sá (1998) nos aponta que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual este fenômeno é tornado compreensível pela teoria. Devemos levar em consideração nesta construção, a simultaneidade do sujeito e do objeto da investigação. E, ainda, que em relação ao objeto, há um processo decisório pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado; e, para isto, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema. Dessa maneira,

> para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorrem sistematicamente (Sá, 1998, p. 50).

O nosso objeto de estudo é as representações sociais dos professores do segundo segmento da EJA do Ensino Fundamental sobre o currículo. Partimos da seguinte questão, subdividida em duas perspectivas: como os professores constroem representações sociais sobre o currículo no segundo segmento da EJA? E quais são elas? Iniciamos esta jornada com o pressuposto de que os professores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental constroem representações sociais sobre o currículo no cotidiano escolar, colaborando para uma postura pedagógica majoritariamente tradicional e de pouco significado na formação dos alunos desta modalidade de ensino formal na prática do cotidiano escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as representações sociais dos professores do segundo segmento da EJA sobre o currículo. Como objetivos específicos, temos: descrever o processo de construção das representações sociais dos professores sobre o currículo desta modalidade do Ensino Fundamental, interpretando-as no seu contexto cotidiano em relação às suas múltiplas correlações do saber docente; e, discutir as concepções docentes sobre currículo a partir das representações sociais construídas no cotidiano escolar à luz de teorias críticas[5] e pós-críticas de currículo[6].

[5] Para Silva (2010), as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Os modelos tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à atividade técnica de como fazê-lo. Em contraste, as teorias críticas começam a questionar os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais presentes naquelas teorias, desconfiando do *status quo*, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais; para estas, importa mais o desenvolvimento de conceitos que permitam a compreensão sobre o que o currículo faz.

Esse trabalho se justifica pelos seguintes argumentos: a EJA carrega consigo especificidades que precisam ser mais estudadas em nível acadêmico; a questão curricular é de suma importância. No município do Natal existe um grande embate dentro da EJA que está fincado na questão da evasão discente, fato que preocupa os profissionais da educação envolvidos, implicando problematizações que gravitam ao redor do processo de ensino e de aprendizagem, replicadas pela discussão sobre a educação de qualidade, o que perpassa direta ou indiretamente o campo do currículo. A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem inserção no campo educativo formal e se configura como uma corrente epistemológica que tem capilaridade para elucidar muitos comportamentos, atitudes construídas e praticadas no cotidiano da comunidade escolar – em particular, o grupo de professores – que pode ser significativamente importante para se buscar novos entendimentos sobre esta modalidade do Ensino Fundamental no que tange à melhoria do seu processo de ensino-aprendizagem a partir de sua análise acerca das questões curriculares.

Como matriz epistemológica atrelada ao campo da Psicologia Social, a TRS, como Sá (2015) nos faz didaticamente entender, tem pujança em termos de argumentos justificadores de sua utilização, pois pode abarcar níveis de prospecção em termos de capilaridade explicativa no campo social e psicológico nas sociedades contemporâneas, quais sejam: intrapessoal, pois desvela sentidos emocionais e afetivos; interpessoal, já que estuda as dinâmicas da interação social; posicional, considerando quem são os sujeitos sociais, de onde falam; e, ideológico, posto que descreve o ambiente do pensamento em termos dos espaçostempos dos grupos sociais estudados.

A escolha dos participantes desta pesquisa se justifica também porque os professores assumem papel decisivo na escola. Como atores de grande relevância dentro da educação formal, eles têm a capacidade de significativas e empoderadas contribuições de análise no contexto da EJA, em especial, a questão curricular: sejam por suas formações acadêmicas, sejam por suas experiências profissionais. Outro aspecto relevante é que o professorado constitui um grupo social singular na contemporaneidade, especialmente em relação às atribuições exercidas em contexto social; e, ademais, é um grupo profissional de composição identitária definível, assazmente importante nas escolares como instituições da

[6] Igualmente em Silva (2010), compreendemos que as teorias pós-críticas adentram questões como multiculturalismo, tornando visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados. Dentro da complexidade contemporânea, há presença reivindicatória de diversos grupos tangenciando relações de poder num mesmo espaço. Dessa forma, questões linguísticas da realidade, descrição simbólica das diversidades humanas e seus discursos na circularidade cotidiana dos grupos sociais são importantes para o entendimento e descrição do currículo.

sociedade destinadas à formação escolarizada dos diversos espectros grupais constituintes, particularmente, da civilização ocidental.

Dessa maneira, Bauer & Aarts (2002) revelam que pesquisadores qualitativos têm interesse na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Por esses motivos, acreditamos que os docentes formam um grupo ou categoria de qualidade e importância preponderante quando pensamos questões que envolvem a educação pública, e por essa a razão a escolha destes profissionais neste trabalho também se justifica.

Essas reflexões iniciais são necessárias para a construção da nossa caminhada no contexto empírico desta pesquisa no âmbito da educação formal nas escolas de Ensino Fundamental onde realizamos nossa pesquisa, considerando que este estudo pode ser mais uma peça acadêmica que pode colaborar na construção de reflexões acerca de uma educação pública mais crítica e emancipadora.

1.1 Abordagens da pesquisa: entre observações, questionário estruturado, entrevistas individuais semiestruturadas e entrevistas coletivas

O começo do processo empírico desta pesquisa ocorreu com as primeiras visitas às escolas em 2015 e com a adesão dos professores destas para que pudessem participar. Cada participante assinou um termo que expunha o propósito acadêmico da pesquisa. Para Mills (1986), o objetivo da pesquisa empírica é solucionar dúvidas sobre os pressupostos que se tem sobre os fatos; pois, os fatos disciplinam a razão, mas a razão é a guarda avançada de qualquer campo de conhecimento. O que nos fez trançar reflexões e problematizações acerca do nosso objeto de estudo em razão da sua complexidade e de como o olhar docente entrecruza seu olhar acerca daquilo que chamamos de dimensões que se costuram ao objeto de representação docente, o currículo.

Inicialmente, apresentamos um questionário com estrutura fixa com vistas à obtenção de algumas informações genéricas sobre os professores. Aplicamos o questionário individual que nos ajudou a traçar um perfil básico acerca de informações individuais e também profissionais. Segundo Oliveira (2012), em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinado grupo. Neste

caso, utilizamos um questionário estruturado[7] e ele nos serviu como uma fase introdutória ou mesmo exploratória com o objetivo já observado em relação aos participantes e alguns apontamentos sobre o *locus* da pesquisa, isto é, a respectiva escola de cada professor ao levarmos em consideração os conhecimentos básicos destes profissionais acerca da instituição que atuam na docência.

Depois da aplicação dos questionários, a segunda fase empírica da pesquisa continuou com o uso de entrevistas individuais. Concordamos com Arruda (2014) quando ela afirma que a preferência pelas entrevistas semiestruturadas é consequente com a premissa de que a conversação é um dos espaços privilegiados do surgimento da representação social, e que este tipo de instrumento, apesar de suas limitações, é o que mais se aproxima de estabelecer algo semelhante a uma conversa.

Decidimos trabalhar com entrevistas individuais semiestruturadas, para alcançarmos aprofundamentos pertinentes quanto ao nosso objeto de estudo ao pensarmos as representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA. Outro aspecto importante para esta decisão foi o fato de termos consciência de que professores da EJA têm pesada rotina de trabalho em três turnos letivos, geralmente; portanto, desde o início de nossa proposição investigativa vislumbrávamos que não iríamos conseguir um quantitativo grande de participantes pela natureza do ofício deles. Com a disposição temporal de um processo de doutoramento em seu aspecto empírico, as entrevistas individuais seriam mais factíveis, como foram. Existem algumas designações para esse tipo de técnica de coleta de dados ou abordagem metodológica: desde entrevistas semiestruturadas, semiabertas, entrevistas em profundidade.

Considerando Oliveira (2012), a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. Nesse aspecto, "os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível" (OLIVEIRA, 2012, p. 87). Já Gaskell (2002) afirma, de modo geral, que nas ciências sociais empíricas, a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela fornece os dados básicos para o desenvolvimento de estudos e objetiva a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

[7] Quadro 2 – Tópico 1.2 deste texto.

Os professores com suas experiências e conhecimentos no campo educacional, por força de sua formação e exercício da profissão, forneceram dados qualitativos necessários para o objeto de nossa pesquisa por meio das entrevistas. Eles apresentaram, por vezes, olhares distintos a partir de suas subjetividades e experiências; no entanto, vimos que se imbricaram de modo aproximado por conceitos ou olhares similares enquanto membros de um grupo. Wagner (2013) nos explica essas questões, de afastamento e aproximação, ao discorrer acerca da questão da pesquisa em representações sociais.

> Mesmo que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito ao *habitus* que incorporam, bem como respeito aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações sociais (WAGNER, 2013, p. 139).

Portanto, é importante que se estabeleça um roteiro temático que possa orientá-lo quanto ao caminho que quer percorrer nas entrevistas, de modo que não se desvirtue. Gaskell (2002) nos fala acerca desse processo orientador nas entrevistas, indicando ser importante o que o autor denomina como sendo o tópico guia.

> Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como salvaguarda quando der um 'branco' no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida, e um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista. [...] irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco (GASKELL, 2002, p. 66-67).

Pensando um tópico guia que pudesse dar início às entrevistas com os professores, fizemos os seguintes questionamentos a todos os participantes como questões introdutórias à conversa: 1) como tem sido para você ser professor(a)? 2) e, como segunda questão, como tem sido para você ser professor(a) da EJA? Essas duas questões, que estabelecem sentidos mais amplos (sobre a profissão de forma mais abrangente) e mais restritos sobre o trabalho na modalidade citada, foram importantes porque ajudaram a adentrar o universo docente e os participantes ficaram mais à vontade em relatar a experiência que, respectivamente, têm no âmbito da docência. De modo geral eles se sentiram mais livres para falarem sobre suas análises acerca da atuação docente e os sentimentos que carregam a partir de suas vivências, como constataremos em momento oportuno. E destas respostas, pudemos organizar mais detalhadamente as dimensões para as entrevistas (conforme quadro a seguir) ao colhermos dimensões pedagógicas ou administrativas que fazem parte do cotidiano docente na educação

escolar e que em nossa compreensão amparam a amplitude curricular; e, destas, como mencionamos, subdividimos em categorias distribuídas em capítulos neste texto.

O quadro abaixo foi construído para que pudéssemos desenvolver as entrevistas no processo de interação com os professores de forma que contemplássemos distintas dimensões que gravitam ao redor da questão curricular. Pensamos, especialmente, os subtemas muito em função das duas perguntas que principiaram nossas entrevistas. Os temas – que vieram após o esgotamento das respostas das duas iniciais perguntas guias, já citadas – foram roteirizados, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Roteiro utilizado nas entrevistas individuais semiestruturadas

Temas	Subtemas
O professor da EJA	Posturas pedagógicas, atuação docente, o conhecimento teórico e a prática docente, diálogo professor/aluno, tempo pedagógico com o aluno, recursos pedagógicos e metodológicos experienciados em sala de aula, a sala de aula, formação inicial e continuada, processo ensino-aprendizagem, planejamento, grupo docente;
O aluno da EJA	O aluno da EJA, os interesses discentes; comportamento/participação, interação aluno/professor, estímulos, dificuldades, o cotidiano discente na EJA/saberes cotidianos, a questão da evasão, diferenças entre alunos jovens e alunos adultos;
A gestão da Rede Municipal de Ensino e a EJA	Rede municipal de ensino e a EJA, complexidade da modalidade; apoio da gestão escolar, a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos, tempo da EJA, horários, os blocos disciplinares/sistema letivo semestral, a escola/organização arquitetônica, organização escolar na EJA, perspectivas para a EJA, entorno da escola;
O currículo	Análise sobre o currículo da EJA, significado do currículo na formação discente, concepções curriculares no trabalho docente, currículo e a comunidade escolar, referências sobre o currículo na EJA, livros-texto, disciplinas/conteúdos/grade curricular, a teoria e a prática em relação ao currículo na EJA, PPP escolar e concepções assumidas pela escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem a partir das questões de currículo, alternativas possíveis no campo do currículo da EJA, articulações de saberes.

A partir das temáticas delineadas, caminhamos no contexto das entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, até o momento em que consideramos chegar a um ponto de saturação temática. Após esse processo, realizamos três encontros nas escolas, onde fizemos três entrevistas coletivas e que por motivos posteriormente mencionados, não conseguimos atuar com todos os participantes nas respectivas escolas. No entanto, não as descartamos do processo de análise por entendermos que elas foram significativas e complementares às entrevistas individuais. Utilizamos uma lógica de mediação – interferindo o mínimo possível – nestas entrevistas. Os pontos abordados nelas surgiram das entrevistas anteriores após ouvirmos as respectivas gravações e efetuarmos a

transcrições dos encontros individuais. Os tópicos elencados para os encontros coletivos foram: diálogo entre professor e aluno; interesses discentes e questões de desistência escolar dos alunos da EJA; conteúdo e da organização curricular da EJA na escola.

Nesse contexto, Poupart (2010) nos indica que se deve ter certeza que nenhuma forma de entrevista pode apreender a totalidade de uma experiência, nem mesmo a entrevista que se prolonga por várias seções. Contudo, a entrevista permite vasculhar mais profundamente a experiência do entrevistado, pois que ela visa levar à descrição detalhada das dimensões abordadas.

Todas as entrevistas foram registradas em gravador digital. Todas foram transcritas na íntegra. Fizemos também anotações em diário de visitas às escolas que nos ajudou a tirar dúvidas com os participantes em encontros subsequentes. Inclusive, registrando as visitas que foram infrutíferas, conforme apontaremos mais adiante.

Para Bardin (1977), a primeira atividade, após a transcrição do material, consiste em estabelecer contato com o que se vai analisar, conhecendo o texto ao se deixar invadir por impressões e orientações e esta fase é chamada de leitura flutuante. Partindo do pressuposto que inferimos, no contexto possível e disponível, as dimensões discutidas nas entrevistas – como descrevemos acima nas categorizações criadas a priori tanto nas entrevistas individuais, quanto nas entrevistas coletivas, após leitura flutuante das primeiras – chegamos às análises e reflexões às quais este estudo se propõe, dentro das nossas possibilidades.

Para complementar este capítulo de questões que envolvem o nosso caminho metodológico, descreveremos o itinerário mais detalhado desta fase empírica, bem como caracterização do *locus* da pesquisa, dificuldades encontradas e descrição quantificável do questionário, como suporte para entendermos melhor nossos entrevistados.

1.1 Itinerários da Pesquisa

O nosso primeiro pouso para a realização desta investigação acadêmica se deu na Secretaria Municipal de Educação do Município do Natal (SME), quando procuramos o setor que cuida da EJA dentro da SME, para mapearmos as escolas públicas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, constatamos no portal oficial da prefeitura natalense na internet, que atualmente (fase inicial da pesquisa) existem trinta escolas municipais que ainda trabalham com a EJA: treze escolas na Zona Norte, doze na Zona Oeste, três na Zona Sul e duas na Zona Leste. O que mostra à primeira vista que há um contingente significativo de sujeitos implicados nesta modalidade. Com posse

do mapa destas instituições, procuramos visitar as respectivas escolas para apresentar nossas pretensões acadêmicas e conquistar adesão dos professores. Esse processo se iniciou no primeiro semestre de 2015.

Das escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos no município do Natal/RN, optamos por três instituições em virtude de suas inserções em bairros, aparentemente, diferentes entre si; e, a priori estes aspectos nos pareceram de importância significativa, pois poderiam nos revelar, de modo mais específico, aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais do cotidiano dos sujeitos. Isto significa dizer que, em espaços distintos sob a tutela de aspectos como os acima mencionados, poderemos aprofundar a compreensão das representações sociais dos sujeitos implicados, em suas convergências e discrepâncias.

A primeira instituição visitada foi uma escola localizada em um bairro da Zona Sul da capital potiguar. A segunda escola visitada foi uma que está localizada na Zona Oeste e a terceira, fica na Zona Norte da cidade do Natal. Tivemos êxito e a disposição de alguns professores em doarem parte de seu tempo para participação de nossa investigação nas três instituições selecionadas para as visitas. Este fato nos foi bom, pois, ao apresentarmos nossas intenções, houve acolhimento – de modo geral – dos docentes; sem que fosse preciso haver muitas tentativas em várias escolas, conseguimos as três instituições de ensino (todas fundadas há mais de duas décadas) que almejávamos trabalhar.

A escola da Zona Sul (a qual passaremos a denominar de E1) foi escolhida para a primeira visita, pois ela se localiza em um bairro que está próximo às principais vias urbanas de trânsito, é um bairro eminentemente residencial, mas que também tem significativo contingente de pequenos comércios no entorno. O acesso à instituição é relativamente fácil, não exige longos deslocamentos nem para alunos (que residem nos arredores) e nem para professores que – seja por meio de transporte público ou particular – não encontram maiores transtornos para chegarem ao seu local de trabalho.

A escola da Zona Oeste (a qual passaremos a denominar de E2) está localizada em um bairro tipicamente comercial da cidade. Apesar de haver muita disponibilidade de transporte público, à noite, turno da EJA, a região fica praticamente deserta após o fechamento dos comércios locais. Os alunos moram em bairros residenciais próximos e seus deslocamentos até a instituição exigem um pouco mais de esforço e tempo, bem como para os professores que lá atuam.

A escola na Zona Norte (a qual passaremos a denominar de E3) está inserida em um bairro periférico da cidade do Natal, distante das principais áreas financeiras, de difícil acesso aos professores – seja de transporte público ou particular – porque exige longo tempo

de translado. Os alunos moram no entorno desta instituição ou até mesmo em bairros adjacentes ou municípios limítrofes da capital potiguar; no entanto, boa parte dos jovens e adultos que lá estudam, trabalham em outros bairros da cidade que têm maior desenvolvimento econômico, principalmente no setor comerciário e de serviços (segundo informações preliminares dos professores). Esse aspecto é importante porque a exigência ao aluno e ao professor em atuarem na EJA torna-se um pouco mais contundente.

A escola da Zona Sul (E1) localiza-se em uma rua asfaltada transversal à avenida principal do bairro. Ela não tem estacionamento interno. Há um pátio interno descoberto logo na entrada com cinco salas de aula à direita e quatro salas de aula à esquerda de quem entra, totalizando nove salas de aula, das quais seis são utilizadas na EJA. Existe um corredor à esquerda que leva à quadra poliesportiva, à cantina e ao refeitório onde os alunos fazem refeições. A quadra fica paralela às salas de aula que estão muito próximas. Ao fundo se localiza os banheiros, a sala de vídeo, sala de informática, biblioteca e direção que estão do lado esquerdo de quem entra; e, à direita, está a secretaria escolar, a sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e sala de recursos multifuncionais.

A escola da Zona Oeste (E2) está localizada em uma grande avenida – prioritariamente comercial – do bairro onde está inserida. Existe muito espaço com estacionamento interno nesta instituição de ensino. A secretaria escolar e a direção estão próximas à entrada, à esquerda. Há um corredor que dá acesso a um pátio interno, que é coberto. Neste corredor existem as salas de professores e da coordenação pedagógica. À direita de quem entra no pátio interno, localiza-se a biblioteca da escola e também sala de aula; também à direita no segundo corredor – transversal à entrada da escola – estão cinco salas de aula. No primeiro corredor à esquerda do pátio existem quatro salas de aula, sala de vídeo e banheiros; no segundo corredor transversal à esquerda, outras quatro salas de aula e sala de apoio, totalizando quatorze salas de aula, das quais seis são utilizadas na EJA. A cantina e o refeitório estão ao fundo, após o pátio interno. No outro lado, está a quadra poliesportiva, relativamente distante das salas de aula.

A escola da Zona Norte (E3) fica em rua estreita que ainda não está calçada ou asfaltada. Ela tem um pequeno estacionamento interno, ao lado deste existe uma quadra poliesportiva, bem como a cantina e o refeitório. Há um grande pátio aberto após o portão de entrada. À frente, estão as salas dos professores e da segurança. À esquerda – formando um ângulo de 90° com as salas anteriormente citadas – está a secretaria escolar, a direção, a sala de vídeo e o laboratório de informática. No corredor à esquerda, há uma sala de estudos dos professores. No corredor em frente – transversal à sala de estudos – está a biblioteca, sala de

atendimento educacional especializado e três salas de aula. No segundo corredor à esquerda existem seis salas de aula. E no outro corredor também à esquerda da entrada existem mais sete salas de aula, totalizando dezesseis salas de aula, das quais dez são utilizadas na EJA – embora nem todas sejam utilizadas para sua atividade fim.

Esses aspectos descritos acerca de localização e da disposição arquitetônica nas três instituições escolares são relevantes, pois serão mencionados nas falas dos docentes – como poderemos constatar mais adiante. Eles revelam como os professores os apreendem e os conceituam em meio ao contexto de seus fazeres profissionais no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda na fase inicial de nossa pesquisa, pudemos observar alguns aspectos preliminares sobre as três instituições: nas escolas E1 e E2 funcionam com turmas fixas e os professores se deslocam de sala de aula em sala de aula. Em ambas, o horário da EJA é ininterrupto, isto é, se inicia às 19h após o lanche de alunos e de professores, seguindo até próximo das 22h com disciplinas divididas em uma disposição de horários com cada aula girando em torno de quarenta minutos. São quatro aulas por noite. Na E3 existe essa mesma divisão de carga horária em quatro aulas por noite como nas duas escolas anteriores, mas há duas diferenças básicas: há um intervalo de vinte minutos entre o segundo e o terceiro horário que é usado para o lanche de professores e de alunos. A segunda diferença é que existem o que os professores chamam de salas temáticas. Isto é, cada professor adota uma sala de aula e o deslocamento se dá, entre horários e as disciplinas, pelos alunos – aspectos de uma dinâmica cotidiana como veremos em oportuna parte.

As escolas E1 e E2 trabalharam com seis turmas na Educação de Jovens e Adultos em 2015: são duas do nível II, duas turmas de nível III e outras duas de nível IV. Já na escola E3, em 2016, são dez turmas da EJA e no segundo segmento dessa modalidade do Ensino Fundamental existem quatro turmas do nível III e outras quatro do nível IV. Decidimos descrever esses dados com base no ano letivo de 2015, pois foi neste ano que iniciamos o processo empírico.

Esses aspectos observados nos mostram como as três escolas como *locus* da nossa pesquisa são – prioristicamente – diferentes os seus contextos de localização, de disposição arquitetônica, com realidades diferentes nos bairros onde estão inseridas. Esses aspectos são importantes porque podem dizer muito do lugar de onde falam os sujeitos, como eles transitam e agem em seus respectivos ambientes escolares, como iremos constatar adiante.

1.2 Primeiros contatos com os professores

Não é fácil para o pesquisador se apresentar às pessoas e às instituições que desejamos realizar uma ação de investigação acadêmica. Existe certa apreensão como seremos recebidos e se seremos aceitos ou não pelo grupo. Em relação a professores de escolas públicas, mesmo sendo colegas de profissão, não é diferente. Nas três instituições que visitamos com o objetivo de realizarmos a investigação, a apresentação gerou certa tensão em nós, apesar do modo gentil com que fomos recebidos. De início, e de modo geral, os professores olharam com certa indiferença à proposta. Mas, com uma apresentação geral de nossas intenções, com sinceridade e objetividade ao falarmos sobre o projeto de pesquisa proposto aos pretensos participantes, eles ficaram mais confortáveis para ouvir com atenção. No nosso caso, tivemos a felicidade de haver boa acolhida por parte dos professores já no primeiro contato em cada uma das três escolas visitadas. Deixamos claro que não haveria obrigatoriedade de ninguém em participar – e não poderia ser de modo diferente – e, dessa forma, se prontificaram os docentes que se interessaram em participar em cada instituição.

A primeira visita à E1 foi feita ainda no primeiro semestre de 2015. O objetivo era a apresentação da proposta da pesquisa com a intenção e busca por adesão dos professores do segundo segmento da EJA como participantes do processo empírico. Como o turno noturno tem às 19h o início de suas atividades, chegamos no horário em que os professores estavam reunidos e se preparando para suas respectivas aulas na sala dos professores. Estavam presentes sete docentes. Nessa oportunidade, os professores de Matemática e de Língua Portuguesa aceitaram participar. Os outros que estavam presentes ficaram de dar resposta em uma próxima visita.

O segundo encontro ocorreu uma semana depois com os docentes da E1. Nesta ocasião, os professores de Educação Física, Artes e de Língua Inglesa aderiram à participação em nossa pesquisa após nova explanação dos nossos objetivos em relação ao doutorado. Mais uma professora aceitou participar, mas dias depois comunicou sua desistência por motivos pessoais.

Como esses encontros preliminares ocorreram nos trinta minutos antecedentes ao início das aulas no turno da Educação de Jovens e Adultos, e após assinatura de um termo de participação voluntária, ficamos acordados que em posteriores visitas começaríamos a fase inicial da pesquisa com um questionário de perfil dos docentes já que não foi possível a realização do questionário estruturado nesses primeiros encontros.

Após as duas primeiras visitas no primeiro semestre só voltamos à escola no início do segundo semestre, mas isto fora feito em comum acordo com os professores participantes. O intervalo temporal de aproximadamente dois meses serviu-nos para estudos e elaboração do roteiro de pesquisa. Fizemos mais duas visitas à E1 já no segundo semestre de 2015 para a realização do questionário estruturado, cujo objetivo fora obter algumas informações gerais acerca dos professores, buscando delimitar um perfil básico docente, de suas respectivas atuações profissionais na educação formal e alguns dados pessoais. Nos outros encontros subsequentes, conseguimos aplicar o questionário com os dois primeiros professores participantes; e, nos seguintes, fizemos com os outros três docentes que aderiram à pesquisa. Como o questionário não exigia muito tempo para as respostas objetivas, conseguimos realizá-lo de forma individual com cada docente. Dessa mesma forma, este trabalho foi empreendido nas outras duas instituições.

Quadro 2 – questionário estruturado

Dados pessoais	Dados profissionais	Informações sobre a escola	Formação
Nome completo do professor; idade; gênero; estado civil; cidade de nascimento; mora no bairro onde a escola está inserida; contato.	Escola(s) em que atua na EJA; endereço das instituições; tempo de profissão na docência; tempo de atuação na EJA; níveis em que atua na EJA; tempo que leciona na EJA da escola (lócus da pesquisa); quantidade de turmas que trabalha na EJA; quantidades de turmas nos níveis III e/ou IV; leciona em outras escolas; em qual outra escola leciona (nominar); atua em outras modalidades da Educação Básica; turnos que trabalha; transporte que usa pra ir à escola; atua em outra área profissional; nominar outras atividades; ano de ingresso no ensino público municipal; ano de ingresso na profissão docente; atuação em outra(s) escola(s) do município na EJA, quais e tempo de permanência; modalidade de ensino em que mais gosta ou se estimula em atuar como professor.	Existe PPP na(s) escola(s) em que atua na EJA; equipamentos das escolas (quantidade de salas de aula, biblioteca, sala de informática, etc); adequação ou inadequação física da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem; conforto ou desconforto da escola para professores e alunos; comentários breves.	Curso graduado/disciplina que leciona; instituição de graduação; ano de conclusão da graduação; outros cursos em nível de graduação e quais; fez pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado) e ano de conclusão/instituição.

Conseguimos, desde o início, elaborar um cronograma de visitas que alternava as semanas nas respectivas escolas para as entrevistas, e deixamos livre a semana destinada à formação continuada da SME, pois os professores são convocados a participar em seus respectivos dias de planejamento e estudos. No entanto, a elaboração do calendário semanal fora feita mês a mês, obedecendo ao calendário de estudos da SME – que se alterna, não guardando semana fixa, muitas vezes.

Como no Ensino Fundamental em Natal existe um dia na semana em que cada professor não entra em sala de aula e vai para suas respectivas escolas para realizar planejamento, as datas acordadas foram justamente nesses dias para que não afetássemos suas rotinas em salas de aula. E dessa maneira se deu nas três instituições. Na escola E1, o planejamento docente dos níveis III e IV é dividido por componentes disciplinares na EJA: segunda-feira, Inglês e Arte; terça-feira, Língua Portuguesa; quarta-feira, Matemática e História; quinta-feira, Ciências e Geografia; sexta-feira, Ensino Religioso e Educação Física.

De forma similar ocorreu nossa visita à E2 e a apresentação de nossas intenções de pesquisa na busca por aderência dos professores à pesquisa obteve aceitação. A primeira visita nesta unidade escolar aconteceu no final do primeiro semestre letivo de 2015. Como resultado deste primeiro encontro, conseguimos a adesão de quatro professores da Educação de Jovens e Adultos: Artes, História, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. O segundo contato ocorreu uma semana depois da primeira visitação à escola. Dessa segunda visita conseguimos a aceitação do professor de Matemática. O terceiro encontro, o quarto e o quinto serviram para concluirmos a execução do questionário estruturado com os professores da E2. Tais encontros se deram já no segundo semestre do citado ano. Esse aspecto foi importante porque tornou mais rápida a nossa inserção e produção junto ao grupo de professores que aceitaram participar da investigação nesta escola. Nesse período conseguimos agendar os encontros para iniciarmos as entrevistas semiestruturadas que iriam ocorrer nos dias de planejamento dos professores. Nesta instituição, o planejamento docente dos níveis III e IV é dividido por componentes disciplinares na EJA: segunda-feira, Artes e Educação Física; terça-feira, Língua Portuguesa e Inglês; quarta-feira, Matemática e História; quinta-feira, Ciências e Geografia; sexta-feira, Ensino Religioso.

Já na terceira escola (E3) ocorreram duas visitas para que fosse possível a nossa apresentação e exposição de nossos motivos acerca deste trabalho investigativo. Os contatos iniciais se deram no segundo semestre de 2015. No primeiro encontro com os professores desta escola obtivemos a adesão de dois docentes, que ministram Arte e História na Educação de Jovens e Adultos desta unidade escolar. Os docentes das demais disciplinas foram atentos à

nossa explanação, mas não manifestaram interesse em participar. Deste modo, o segundo encontro, com os professores que aderiram, serviu para que pudéssemos realizar o questionário estruturado e para que agendássemos as datas para a realização das entrevistas semiestruturadas. Nas duas visitas posteriores não conseguimos iniciar as entrevistas, mas serviram para que observássemos a escola e colhêssemos dados sobre os alunos junto à secretaria (matrícula, aprovação, reprovação, transferência) – como fizemos nas secretarias respectivas das duas escolas anteriores.

Os encontros foram de reconhecimento das escolas e dos professores, suas respectivas adesões participativas, respostas ao questionário estruturado e também nos mostrou como são as estruturas das escolas, quantidade de turmas na EJA, aparato estrutural que é usado e disposição de funcionamento nessa modalidade do Ensino Fundamental. Após as duas adesões, agendamos os encontros individuais para as entrevistas nos dias de planejamento dos professores na escola, mas as entrevistas só ocorreram de fato em 2016. Como este ano letivo iniciou com paralisação docente, as entrevistas começaram no fim do primeiro semestre e início do segundo.

Na E3, o planejamento docente dos níveis III e IV é dividido por componentes disciplinares na EJA: segunda-feira, Artes e Inglês; terça-feira, Língua Portuguesa; quarta-feira, Matemática e História; quinta-feira, Ciências e Geografia; sexta-feira, Língua Portuguesa, Educação Física e Ensino Religioso.

Os planejamentos entre essas escolas, como podemos perceber, distingui-se na alternância de disciplinas e seus respectivos dias. A depender da escola, professores de disciplinas diferentes estão locados em um mesmo dia. Apesar de este planejamento constar do calendário obrigatório dentro das escolas, eles são diluídos nos dias letivos semanais e até podem sofrer alterações em razão do contexto e até mesmo dos semestres. Aparecem dentro do calendário anual definido pela SME alguns dias de planejamento coletivo, mas sempre podem ser remanejados ou alterados pelas escolas de acordo com suas realidades.

1.3 Encontros individualizados para as entrevistas semiestruturadas

O período em que ocorreram as visitas às escolas para as entrevistas se deu entre o início segundo semestre de 2015 e se estendeu até meados do segundo semestre de 2016. Durante um ano, buscamos realizar as entrevistas semiestruturadas com os respectivos professores das três escolas em datas pré-agendadas com os mesmos que se davam em seus

respectivos dias semanais de planejamento, quando os professores estão na escola, mas não estão em sala de aula.

Todos os encontros aconteceram nas escolas, durante o horário de aulas na Educação de Jovens e Adultos. As entrevistas aconteceram na sala de planejamento, na sala dos professores e até mesmo em salas de aula com horários disponíveis. Realizar esse tipo de abordagem de pesquisa qualitativa no *locus* de trabalho do colaborador implica no reconhecimento de que – por vezes – pesquisador e participante serão interrompidos por professores, coordenadores, colegas de trabalho e alunos. Também é necessário reconhecer – pela própria dinâmica letiva das escolas – como se dá as rotinas escolares, ao pelo menos é possível senti-la de certa forma. Em muitos encontros ocorreram tais interrupções, o que nos obrigou a retomar o ritmo das entrevistas.

Não foi possível a realização das entrevistas em outros horários ou turnos ou locais. A razão disso é a agenda intensa dos professores que têm dupla ou tripla atuação nas suas jornadas de trabalho. Não tínhamos como fazer os encontros individuais fora dos dias respectivos de planejamento dos professores, pois iríamos interferir em suas aulas. Portanto, com cada professor participante trabalhamos uma vez por semana, dentro da alternância semanal feita para as escolas. Procuramos agendar, dentro de cada mês letivo, uma semana para a escola E1, a seguinte para a escola E2 e a terceira, para a escola E3. Alternamos as semanas em escolas diferentes. Mas, como uma semana por mês a Secretaria Municipal de Educação realiza sua formação continuada com os docentes do município, havia sempre uma semana por mês que não tínhamos como visitar nenhuma das três escolas. Portanto, apesar de termos a lógica de visitações acima descrita, mudanças ocorreram a depender da programação da SME e realidades contextuais das escolas. As sequências de visitação às escolas também se alternavam de acordo com a conveniência e com o calendário semestral de cada instituição no âmbito de seus planejamentos letivos.

Em algumas datas agendadas, não nos foi possível realizar as entrevistas por vários motivos, que de modo geral foram: semana de culminância de projetos; feriados prolongados; frequentemente professores não compareceram nas escolas no dia de seu respectivo planejamento – ausência justificadas em virtude de outros compromissos (pessoais ou profissionais), questões de saúde, questões de trânsito, viagens, questões de foro íntimo. Houve professor que estava presente no dia marcado, mas por razões laborais internas não teve tempo para a entrevista e até mesmo ocorreu uma situação em que a entrevistada relatou que não estava disposta a fazer a entrevista naquele dia específico e remarcou para um posterior. Na escola E1 foram vinte datas em que não logramos êxito na realização das

entrevistas durante o período da pesquisa. Na Escola E2 ocorreram doze datas em que não conseguimos e na E3 em duas datas.

Com cada professor, durante o período das entrevistas individuais, houve encontros que duraram vinte minutos e outros que passaram de oitenta minutos que dependeram das disposições e tempo de cada participante. Para uns, a fluência ocorre de modo mais latente em suas falas; para outros, é preciso entender o momento, o cansaço, a agenda diária em suas respectivas rotinas de trabalho. Acreditamos que tivemos a sensibilidade necessária para entender cada um dos participantes e avançar – a cada encontro – de maneira que não forçássemos situações contraproducentes. Mas, ao final das entrevistas individuais, acreditamos que chegamos a contemplar o todo das temáticas que havíamos planejado com todos os professores que aceitaram participar deste trabalho.

1.4 Dificuldades para a realização dos grupos focais nas escolas e a mudança de estratégia

Desde o início do doutorado havíamos projetado um trabalho empírico nas escolas com abordagens complementares de pesquisa qualitativa: as entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais. Se as entrevistas individuais foram escolhidas pelos motivos já fundamentados, acreditamos que o grupo focal é uma boa alternativa técnica complementar, pois, "são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e os mecanismos envolvidos e na interrogação e modificação de visões" (BARBOUR, 2009, p. 56).

Apesar de muitas idas sem sucesso durante o período compreendido entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016 – conforme anteriormente mencionado – conseguimos realizar as entrevistas com cada um dos participantes nos respectivos dias de planejamento dos professores; apesar de visitas infrutíferas às escolas, sem que conseguíssemos realizar os encontros agendados. Acreditávamos que as duas técnicas nos ajudaria a fechar o trabalho empírico, pois tanto as entrevistas individuais quanto grupos focais apontam para experiências diferenciadas no momento de se responder a uma pesquisa de natureza qualitativa como a que planejamos no início deste trabalho investigativo.

No entanto, não conseguimos lograr êxito em conseguir reunir os professores em dias comuns para a realização dos grupos focais. Se no início imaginávamos uns cinco encontros para essa abordagem, inclusive utilizando-nos das datas letivas para planejamento coletivo que em todo ano existem nas escolas, o que não foi possível. Os motivos foram:

agenda de trabalho diferente dos professores (alguns participantes não têm carga horária completa em uma única escola), paralisação grevista que houve no início do primeiro semestre de 2016 – o que alterou todo o calendário escolar posteriormente, inclusive os dias de planejamento coletivo. E, por último, em encontros de planejamento coletivo agendado previamente no calendário escolar, alguns dos participantes não compareceram. Este último fato também contribuiu para inviabilizar a realização do grupo focal nas respectivas escolas.

Nesse contexto mencionado, partimos para uma alternativa diferente de nosso planejamento inicial. Decidimos realizar entrevistas coletivas, que não são grupos focais, e que podem ser realizadas com no mínimo dois participantes. Sem acharmos definições na literatura da pesquisa qualitativa sobre esta abordagem, partimos do entendimento de que elas assumem parte da lógica mediadora do grupo focal, com a presença de mais de um dos participantes das entrevistas individuais, podendo haver colaboradores distintos a cada novo encontro, onde o ponto central são aspectos específicos de recorrências surgidas nas entrevistas individuais. No entanto, estas entrevistas coletivas nos foram preciosas porque conseguimos dirimir alguns pontos (já mencionados) com a interação entre os participantes, ao promovermos o diálogo ou o debate em decorrência das falas dos participantes. Desse modo, conseguimos realizar os encontros coletivos nas escolas. Nosso objetivo nesta parte da pesquisa foi aprofundar algumas considerações que coletivamente os professores puderam externar em diálogo com os colegas. Acreditamos que estas entrevistas foram úteis, pois ajudaram a confrontar olhares distintos dos docentes acerca de questões curriculares na EJA e colaboraram para complementar as entrevistas individuais, apesar de não termos conseguido juntar todos os participantes para estas entrevistas nas escolas E1 e E2, mas no mínimo três professores – de forma alternada – participaram. Na escola E3 – como só existiram dois participantes – ficou mais simples estes encontros.

1.5 Perfis dos participantes - questionário estruturado

O questionário estruturado foi desmembrado levando-se em consideração aspectos informações pessoais e profissionais. Dessa maneira, agrupamos em primeiro momento questões de idade, sexo, estado civil, pois entendemos que estes aspectos falam dos indivíduos e dizem respeito acerca de um perfil básico do lugar de onde fala já que indica o tempo de experiência vivida, o gênero – pois pode apontar um modo de olhar para si e para o contexto de atuação – e o vínculo pessoal do estado civil para dar-nos uma ideia de sua implicação familiar básica.

Agrupamos neste mesmo momento questões de formação – graduação e pós-graduação, pois nos aponta o transcorrer temporal no qual se qualificou em sentido inicial e continuado em relação ao presente. Parece-nos importante saber os anos de experiência na educação e na EJA; pois, temos a noção de tempo de atuação profissional e pelos períodos em que a Educação de Jovens e Adultos passou por alterações em sua organização curricular. Sabemos também suas atuações em diferentes modalidades do ensino escolar e a quantidade de turmas que atua e outras escolas em que trabalham, já que isso nos revela preferências profissionais e a carga de trabalho que cada docente tem no seu cotidiano laboral.

Noutra parte que subdividimos, os nossos participantes assinalaram informações gerais que sabem acerca das escolas onde atuam. Principiamos a esmiuçar os dados que obtivemos a partir do questionário inicial aplicado na sequência dos participantes da escola E1 à escola E3. Apesar de breve, ele nos entregou as considerações iniciais que pretendíamos para que pudéssemos conhecer minimamente o perfil dos nossos participantes.

Começamos a fase inicial da pesquisa com treze participantes, mas uma professora desistiu antes das entrevistas individuais. Dos doze professores que participaram integralmente das entrevistas individuais oito são mulheres e quatro são homens. Nas entrevistas coletivas participaram sete professores, somando-se as três escolas: três da escola E1, dois de cada uma das outras duas escolas.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

Codificação do participante	Informações pessoais/laborais	Dados formativos	Percurso na docência
Participante A-E1	Sexo feminino; casada; 62 anos; 25 anos de docência; prefere atuar no Ensino Infantil.	Graduação: Educação Física; UFRN; 1980. Pós-graduação: especialização em psicomotricidade/ Faculdade Portoalegrense de Física e Letras; 1982.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 1990; trabalha em outra escola; atua no turno matutino e no noturno. Tempo de atuação na escola, 13 anos; tempo de experiência na EJA, 13 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 10 anos; atua em 06 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.
Participante B-E1	Sexo feminino; casada; 42 anos; 22 anos de docência; prefere atuar no Ensino Médio.	Graduação: Letras – Língua Portuguesa; UFRN; 1997. Pós-graduação: especialização em leitura de produção textual/PROEJA-IFRN; 2012.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 1993; trabalha em outra escola – Ensino Médio; atua no turno matutino e no noturno. Tempo de atuação na escola, 10 anos; tempo de experiência na EJA, 10 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 03 anos; atua em 02 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.

Participante C-E1	Sexo feminino; casada; 49 anos; 20 anos de docência; prefere atuar na EJA.	Graduação: Artes/Hab. em Desenho; UFRN; 1994. Pós-graduação: especialização em EJA/UFRN; 2007.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2006; trabalha em outras duas escolas – Fundamenta II; atua no turno matutino e no noturno. Tempo de atuação na escola, 06 anos; tempo de experiência na EJA, 06 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 06 anos; atua em 04 turmas da EJA por semestre – 02 no nível III e 02 no nível IV.
Participante D-E1	Sexo masculino; casado; 57 anos; 36 anos de docência; prefere atuar na EJA.	Graduação: Matemática; UFRN; 1982. Pós-graduação: mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática/UFRN; 2012.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 1991; não trabalha em outras duas escolas; atua no turno noturno. Tempo de atuação na escola, 24 anos; tempo de experiência na EJA, 24 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 24 anos; atua em 02 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.
Participante E-E1	Sexo feminino; solteira; 56 anos; 19 anos de docência; prefere atuar na EJA.	Graduação: Inglês; UFRN; 1981. Pós-graduação: especialização em EJA/UFRN; 2007.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 1996; não trabalha em outras duas escolas; atua no turno noturno. Tempo de atuação na escola, 19 anos; tempo de experiência na EJA, 17 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 17 anos; atua em 04 turmas da EJA por semestre – 02 no nível III e 02 no nível IV.
Participante A-E2	Sexo masculino; casado; 41 anos; 11 anos de docência; não faz diferença atuar em quaisquer modalidades de ensino.	Graduação: Matemática; UFRN; 2003. Pós-graduação: especialização matemática para o Ensino Fundamental; 2008.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2004; trabalha em outra escola; atua nos turnos vespertino e noturno. Tempo de atuação na escola, 02 meses; tempo de experiência na EJA, 02 meses; tempo de atuação na EJA da escola, 02 meses; atua em 02 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.
Participante B-E2	Sexo feminino; solteira; 34 anos; 09 anos de docência; gosta de atuar em todas as modalidades de ensino.	Graduação: Artes; UFRN; 2005. Pós-graduação: especialização em recursos humanos; 2007.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2006; não trabalha em outra escola; atua nos turnos vespertino e noturno. Tempo de atuação na escola, 01 ano; tempo de experiência na EJA, 01 ano; tempo de atuação na EJA da escola, 01 ano; atua em 06 turmas da EJA por semestre – 02 no nível III e 02 no nível IV.
Participante C-E2	Sexo masculino; casado; 44 anos; 15 anos de docência; gosta mais de atuar na EJA.	Graduação: Letras: Português; UFRN; 2001. Pós-graduação: especialização em ensino de língua portuguesa; 2006.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2003; trabalha em outra escola; atua nos turnos matutino e noturno. Tempo de atuação na escola, 08 anos; tempo de experiência na EJA, 13 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 08 anos; atua em 02 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.
Participante D-E2	Sexo feminino; casada; 56 anos; 25 anos de docência; não faz diferença atuar em quaisquer modalidades de ensino.	Graduação: Ensino Religioso; UFRN; 1993. Pós-graduação: especialização em EJA e em mídia na educação; 2006/2011.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2003; trabalha em outras escolas; atua nos turnos matutino e noturno. Tempo de atuação na escola, 01 ano; tempo de experiência na EJA, 12 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 01 ano; atua em 06 turmas da EJA por semestre – 02 no nível III e 02 no nível IV.
Participante E-E2	Sexo feminino; casada; 36 anos; 12 anos de	Graduação: História; UFPE; 2002. Pós-graduação:	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2004; trabalha em outras escolas; atua nos turnos matutino, vespertino

	docência; gosta mais de atuar na EJA.	especialização em ensino de história e educação ambiental; 2003.	e noturno. Tempo de atuação na escola, 08 anos; tempo de experiência na EJA, 08 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 08 anos; atua em 02 turmas da EJA por semestre – 01 no nível III e 01 no nível IV.
Participante A-E3	Sexo feminino; casada; 40 anos; 08 anos de docência; gosta mais de atuar na EJA.	Graduação: Artes; UFRN; 2008. Pós-graduação: especialização em artes visuais e criação; 2011.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2011; trabalha em outras escolas; atua nos turnos matutino e noturno. Tempo de atuação na escola, 03 anos; tempo de experiência na EJA, 05 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 03 anos; atua em 06 turmas da EJA por semestre – 02 no nível III e 02 no nível IV.
Participante B-E3	Sexo masculino; casado; 53 anos; 28 anos de docência; gosta mais de atuar Fundamental II e na EJA.	Graduação: História; UFRN; 1988. Pós-graduação: especialização formação dos estados latino-americanos e EJA; 2007.	Ingressou na Rede Municipal de Educação/Natal em 2011; trabalha em outras escolas; atua nos turnos matutino, vespertino e noturno. Tempo de atuação na escola, 18 anos; tempo de experiência na EJA, 15 anos; tempo de atuação na EJA da escola, 15 anos; atua em 08 turmas da EJA por semestre – 04 no nível III e 04 no nível IV.

Se levarmos em consideração os dados iniciais em relação à idade de cada participante, entre as professoras a de menos idade, em 2015, estava com trinta e quatro anos e a mais idosa, sessenta e dois anos. Entre os professores homens, o de menos idade estava, em 2015, com 41 anos e o mais velho, cinquenta e sete anos. Em relação às professoras com mais experiência na docência, duas contavam com vinte e cinco anos de docência no ano inicial da pesquisa; a que estava com menos tempo na docência, contava oito anos de experiência. Entre os professores homens, trinta e seis anos de docência para o mais experiente e onze anos como professor o que estava há menos tempo. Esses números nos mostram que trabalhamos com professores que têm considerável vivência, bem como experiência profissional.

Ao analisarmos o questionário, os nossos participantes são, essencialmente, capazes de nos desvelar preciosas contribuições para os nossos intentos, pois, carregam consigo a maturidade de uma vida adulta com a premissa de muitas experiências pessoais e sociais de vida; nesse mesmo sentido, podemos inferir que têm significativa experiência profissional na educação pública, com atuações respectivas em mais de uma instituição escolar. “[...] O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica), conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (BARDIN, 2011, p. 39).

Teoricamente, esses aspectos lhes conferem considerável saber adquirido pelo tempo de experiência e atuação na educação, ao levarmos em consideração que esse aspecto pode ser interessante no contexto desta pesquisa.

Em relação ao tempo de atuação especificamente na EJA as diferenças de experiências pedagógicas nos respectivos tempos de inserção profissional nesta modalidade do Ensino Fundamental já se mostram com diferentes tempos de atuação de forma contundente: o professor com mais experiência, no início da pesquisa em 2015, estava com vinte e quatro anos de atuação; e, o menos experiente, dois meses. A média de experiência na EJA dos professores participantes das escolas E1, E2 e E3, respectivamente são: treze anos, quase sete anos e dez anos. Dos doze participantes, sete deles só tiveram experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos na escola onde atuam no tempo presente. Cinco deles têm ou tiveram experiências na EJA em outras escolas, segundo as respostas no questionário estruturado. Esse aspecto pode significar olhares diferenciados sobre as questões que envolvem esta pesquisa. A média geral de experiência em EJA de todos os participantes das escolas desta pesquisa está perto dos dez anos. Mas, uma vez, nesse quesito teremos olhares muito distintos entre os respectivos participantes acerca da EJA em suas respectivas instituições de ensino e este aspecto se revelará importante, pois apontam sobre aspectos circundantes da questão curricular distintos em suas falas dada a experiência individual de cada um.

Todos os participantes são graduados em suas respectivas áreas de atuação docente. Todos têm pós-graduação, o que mostra teoricamente um quadro qualificado de professores. Pelo menos cinco deles, afirmaram possuir especialização na Educação de Jovens e Adultos ou que tem interlocução com esta modalidade. Mostrando que os professores buscaram formação especificamente voltada para a Educação de Jovens e Adultos; e, em tese, bom conhecimento formal em suas áreas de conhecimento e da educação de modo geral e, especificamente, sobre a EJA.

Outro aspecto revelador é quanto à carga de trabalho dos docentes nos dias letivos respectivos: seis trabalham nos turnos matutino e noturno; dois no vespertino e noturno; dois somente no noturno; e, dois nos três turnos. Esse fato mostra que a maioria dos participantes trabalha em mais de uma escola e em modalidades de ensino diferentes, revelando atribuições profissionais distintas que eles têm no seu dia a dia profissional. Dos que trabalham também em outras modalidades de ensino, há: uma que trabalha com Ensino Infantil; duas com Ensino Médio; quatro com o Ensino Fundamental II; uma com o Fundamental I e um com o Ensino Médio e Fundamental II. Daqueles que só atuam em uma única escola, um atua somente na EJA e outra atua na mesma escola na EJA e no Ensino Fundamental II. Levando em consideração que as modalidades do ensino formal têm suas especificidades, os professores – supostamente – precisam fazer vários tipos de planos de aula semanalmente para atenderam

suas demandas profissionais nas distintas escolas e turmas (anos e níveis distintos) em meio a toda essa agenda intensa de trabalho.

Sobre a modalidade da educação básica em que se sentem mais confortáveis em atuar ou de suas preferências, os participantes responderam: seis preferem a EJA; um se identifica mais com o Ensino Médio; um o Ensino Infantil; dois disseram que não faz diferença; um disse que gosta de atuar em todas as modalidades e um gosta mais do Ensino Fundamental II e da EJA.

Essas respostas nos apontam como os nossos participantes sinalizam suas identificações e preferenciais de atuação profissional na educação básica de modo geral. Acreditamos que esse apontamento é significativo, pois os professores – como indivíduos e profissionais – mostram onde se sentem mais identificados no contexto das modalidades de ensino formal em suas respectivas escolas.

Em relação a informações básicas sobre a escola em que atuam, todos os professores participantes da escola E1 afirmaram que a instituição em questão tem Projeto Político Pedagógico[8]. Todos informaram que a escola tem seis turmas de EJA, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala de coordenação pedagógica, direção e secretaria administrativa, uma quadra de esportes, uma sala de informática. Quatro dos respondentes afirmaram que escola tem uma sala de vídeo e outro respondeu que é uma sala de multimeios. Dois professores assinalaram que a escola não tem uma estrutura física adequada para o trabalho pedagógico na EJA e três responderam de forma contrária aos dois primeiros.

Dos dois que responderam negativamente, afirmaram no questionário, em breves palavras, da seguinte maneira: a quadra poliesportiva é muito aberta e causa barulho; a escola é sem conforto; a questão do calor como fator negativo. Dos que responderam positivamente, dois não quiseram comentar nada sobre a estrutura da escola; e o outro relatou que em comparação com outras escolas, esta é boa para se trabalhar em todos os sentidos.

Em relação à escola E2 um professor participante desta escola respondeu que a instituição tem Projeto Político Pedagógico. Três professores não sabiam afirmar e um disse que o PPP estava em construção e todos disseram que há Conselho Escolar. Todos informaram que a escola tem seis turmas de EJA, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala de coordenação pedagógica, direção e secretaria administrativa, uma quadra de esportes, uma sala de informática; e dois acrescentaram que existe uma sala específica para arte e outro citou uma sala de multimeios. Dois professores deram um mesmo endereço para a

[8] Em relação ao PPP, ele aparecerá como um dos elementos simbolicamente interessantes para a compreensão das representações sociais sobre o currículo, especialmente, na segunda parte, a partir da página 346.

escola, um não soube informar e outros dois deram endereços distintos entre si e diferentes dos dois primeiros participantes citados. Dois professores assinalaram que a escola não tem uma estrutura física adequada para o trabalho pedagógico na EJA e três responderam de forma contrária aos dois primeiros citados.

Entre os que dizem que a escola E2 não tem estrutura física adequada, em breves palavras, responderam o seguinte: as salas são muito quentes e que a escola necessita de uma reforma. Dois dos que consideram a instituição adequada não comentaram e um disse que a escola é organizada, disciplinada, ampla e ótima para um bom trabalho.

Sobre estes aspectos, um dos participantes da escola E3 afirmou que a instituição tem Projeto Político Pedagógico e o outro disse que o PPP está em construção. Eles informaram que a escola tem dez turmas de EJA, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala de coordenação pedagógica, direção e secretaria administrativa, uma quadra de esportes, uma sala de informática para um e nenhuma para o outro. Os respondentes afirmaram que a escola tem uma sala de dança. Um disse que há sala de leitura e de recursos multifuncionais. O outro participante afirmou que há sala ambiente com projetor e som. Um respondente assinalou que a escola não tem uma estrutura física adequada para o trabalho pedagógico na EJA e o outro não respondeu. No entanto, este afirmou que a escola precisa melhorar em termos de ambiente e na estrutura arquitetônica e aquele disse que não há espaço para práticas artísticas.

Sobre essas informações básicas dos professores acerca das escolas, surgem questões interessantes no tocante ao conhecimento elementar que têm tais professores sobre os seus respectivos locais de trabalho. Discrepâncias quanto aos PPP nos apontamentos que, aparentemente, não são documentos usuais, no cotidiano das escolas, por parte dos docentes. E esse fato é relevante na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de uma instituição escolar, pois, entendemos que deva ser um documento de suma importância que orienta pedagogicamente os rumos das instituições de ensino, como poderemos observar em momento posterior.

Os professores demonstram saber e identificar – de modo geral – quais são os artefatos arquitetônicos que servem ao trabalho pedagógico em cada instituição desta pesquisa. Fato curioso é que alguns professores não saibam o endereço da escola onde atuam. Simbolicamente, esse fato é um indicativo de que os professores não têm conhecimento mais aprofundado acerca da localização da respectiva escola onde atuam no sentido de conhecerem satisfatoriamente também o entorno sociocultural de cada instituição em questão.

Outro aspecto interessante está posto nos breves comentários sobre a adequação ou inadequação estrutural das escolas para a atividade pedagógica entre professores e alunos na EJA. Dos dozes participantes, entre as três escolas, cinco as consideram adequadas. Destes, nos breves comentários, as justificativas vieram em relação à comparação com outras escolas e a questão da ordem, da disciplina e da amplitude dimensional da escola como fatores positivos. Dois não responderam esse quesito e outros cinco afirmam que suas escolas não estão adequadas para a citada atividade. Chama atenção observações breves sobre questões físicas como barulho e a temperatura ambiente das salas de aula, como fator – acreditamos – que não colabora para o processo de ensino-aprendizagem de forma ideal, segundo os docentes.

Todos os professores afirmam que se deslocam até suas escolas de transporte próprio ou de ônibus durante o ano letivo. Esse aspecto, acreditamos, implica na questão do cansaço físico docente – visto que eles têm atividades em outros períodos do dia – quando estes profissionais chegam ao turno noturno para desenvolverem suas atividades na Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, o questionário nos deu um panorama geral acerca dos professores participantes, servindo como um perfil geral destes em relação a aspectos de natureza pessoal e de natureza profissional.

1.6 Metodologia analítica: Análise de Conteúdo

Após o período empírico desta pesquisa, o tratamento dos dados colhidos foi baseado em pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo. Bardin (1977) afirma que a Análise de Conteúdo é um método empírico, dependente do tipo da fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. A técnica de análise adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento.

Bardin (1977) também nos diz que por trás do discurso aparente, geralmente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. De acordo com seus ensinamentos, esta metodologia de análise comporta unidade de registro, que é o segmento do conteúdo a considerar como unidade base.

Nesse aspecto, esta unidade é a “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p. 37); como exemplo nós temos a palavra, o personagem, temas que visam a categorização; e, também, a unidade de contexto, que imprime significado às unidades de análise, como parte mais ampla a ser observada e tratada.

> A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2005, p. 44).

Esta autora ainda alerta que as condições contextuais envolvem as evoluções humanas, situações econômicas e socioculturais nas quais os participantes de uma pesquisa estão inseridos; bem como acesso aos códigos linguísticos, expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos, sem contar com componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas. Pensando-se as representações sociais nesse contexto, a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

> Linguagem como uma construção real de toda a sociedade e como expressão e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 14).

Já uma análise temática consiste – basicamente – em descobrir os núcleos de sentido. Nessa parte, buscamos polir os dados brutos colhidos nas entrevistas utilizando observações, no campo da análise de conteúdo, em relação à unidade de registro e unidade de contexto. “Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo...” (BARDIN, 1977, p. 103).

Nesse contexto, a categorização – ainda de acordo com a autora citada – é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Para Franco (2005), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Desse modo, o critério de categorização pode ser semântico – constituído por categorias temáticas – e também pelo critério sintático (verbos, adjetivos etc.), critério léxico (classificação de palavras segundo o sentido) e critério expressivo, que pode ser entendido por perturbações da linguagem.

Para mais detalhada compreensão,

> a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de reprodução), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) [...] O termo condições

> de produção, é suficientemente vago para permitir possibilidades de inferência muito variadas: variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas ou culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem (BARDIN, 1977, p. 38-40).

Para tratamento dos dados qualitativos consideramos nos basear nesta metodologia de análise. Ela nos ajudou a formatar e interpretar as evidências e inferências no caminho percorrido em direção aos nossos objetivos. Bauer (2002) nos avisa que um *corpus* de texto oferece diferentes leituras ou interpretações, dependendo dos vieses que ele contém. Nesse contexto, Bardin (1977) volta a ser base para nosso entendimento quando afirma que o analista precisa trabalhar a partir índices que sejam evidentemente postos e por meio de procedimentos mais ou menos complexos. Dessa forma, se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita ou controlada, de uma à outra.

Ao pensar nesses meandros analíticos das ciências sociais, Arruda (2014) nos alerta que a interpretação acontece ao longo da pesquisa, na leitura de cada etapa (observações, entrevistas, etc.) e do conjunto de resultados obtido, à qual se misturam elementos colaterais (como neste caso, na infrutífera tentativa de trabalharmos com grupos focais devido aos motivos já citados, por exemplo) que contribuem para explicar o significado do que foi encontrado, à luz dos referenciais escolhidos – TRS e teorias críticas e pós-críticas de currículo. Ao pensarmos acerca da Teoria das Representações Sociais, aprendemos que: "quanto maior o interesse pelo caráter simbólico da representação social, maior será o peso da interpretação. Quanto maior a metodologia de análise, também" (ARRUDA, 2014, p. 135). Esta autora ainda ensina que a representação social é uma forma de expressão criativa dos sujeitos, situada na interface do psicológico e do social. A vertente subjetiva da representação em associação com o chão sociológico, para reunir, é outro fator que reforça o peso da interpretação para compreender a representação. No itinerário desta pesquisa, procuramos analisar os dados das entrevistas buscando entender os campos de aproximação entre as falas e também seus afastamentos, a partir dos temas e dos contextos que nos levaram às categorizações realizadas ao levarmos em consideração – especialmente – a Análise de Conteúdo. Buscando descortinar, descrever, interpretar o nosso objeto de estudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos; havendo como suporte teórico a Teoria das Representações

Sociais em meio a conceituações acerca das questões de currículo para construirmos nossas análises sobre o foco deste nosso estudo.

Uma observação importante a qual nos cabe citar versa sobre o fato de que em nosso período de visitas nas três escolas para os encontros, pudemos observar as escolas, algumas dinâmicas de funcionamento, disposição arquitetônica, anotando informações, passando nos corredores, vendo os professores participantes em salas de aula, nas conversas nas salas dos professores antes e depois das aulas; pois como nos diz Moreira e Caleffe (2008), a participação do pesquisador no mundo social – aqui, o escolar – dos participantes de um estudo possibilita a imersão revelada daquele como inserido no tempo e espaço destes, presenciando suas atividades no local onde o processo ocorre. Tais anotações e vivências observáveis das ações dos professores participantes nos ajudaram a entender o universo do qual eles abordavam nas entrevistas.

Cabe-nos advertir também, por suposto e por zelo, devemos admitir e inferir que os resultados das nossas reflexões e análises a que chegamos acerca do nosso objeto de estudo estão implicados a um recorte de espaço e tempo sociocultural; adstritos ao período do processo empírico mencionado. Isto, pois, é importante ressaltar em se tratando de representações sociais, especialmente, em razão da dinamicidade que com elas são construídas e partilhadas em contextos sociais e dos grupos, e, por conseguinte, suas previsíveis possibilidades de mudanças nestes tempos contemporâneos. Ao cabo que, em virtude da exiguidade temporal a que um processo de doutoramento ocorre, aprofundamentos investigativos em termos do objeto, tempo e contexto serão bem-vindos e necessários, particularmente, na continuidade de nossa trajetória acadêmica.

PARTE I
Saberes, relações e afetos no cotidiano docente

Ao darmos início às nossas reflexões, convém-nos adentrar sobre como os professores observam a questão educacional de modo geral no que diz respeito à rede municipal de ensino do Natal/RN, gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação (SME); e vamos tecendo os pontos que entendemos ser necessários para a construção dos nossos objetivos neste texto. Pois, por meio do olhar docente, entender como o professorado observa a partir de seus saberes, as relações que estabelecem com outros atores educacionais, nos aponta um fio de como o currículo na EJA congrega ou não diálogo construtivo entre estes profissionais e demais grupos pertencentes à administração da EJA, que podem ser implicados nas decisões curriculares nesta modalidade do Ensino Fundamental. Neste aspecto, como reflexão análoga a este contexto, "a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes" (FREIRE, 2011c, p. 22).

Essas reflexões dos participantes desta pesquisa sobre as concepções manifestadas sobre a educação, seus entendimentos e percepções, o contexto da EJA, segundo nossos colaboradores docentes são importantes para a costura de nosso objeto de estudo. Elas se articulam com as posições conceituais que se reverberam no campo curricular ao pensarmos as representações sociais, os sentimentos e sensações impressos nas falas dos participantes em relação à educação. O tecido do nosso objeto de estudo vai sendo costurado a partir das falas dos entrevistados. Cabe-se introduzir breves considerações, a partir dos ensinamentos de Saviani (2008), ao nos delinear que a educação, de modo geral, carrega em seu itinerário – especialmente em se falando de Brasil – as seguintes concepções ou tendências: a humanista tradicional (desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga); a concepção humanista moderna; a tendência analítica; a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética ou histórico-crítica. Para este autor, cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica. Refletimos que a educação não é um campo estável e unificado acerca de suas concepções epistemológicas à luz no grande campo das ciências sociais.

Como aspecto mais filosófico, Charlot (2005, p. 78) nos ensina, ao afirmar que "a educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar)". Para este pensador, não há ser humano que não

seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado. Um processo tridimensional indissociável.

Nesse âmbito contextual, o tempo de atuação profissional dos nossos entrevistados, as experiências formativas e de vida, seu itinerário, os olhares que deitam sobre o campo educacional a partir de suas bases epistemológicas apreendidas e convicções na prática da docência, são diferenciados aspectos imbricados em emaranhados cognitivos que vão definindo as posições conceituais, formas de pensar e agir no cotidiano, a partir de conceitos e opiniões que elaboram sobre esses aspectos aqui mencionados; com suas posições, ações e embates que travam no dia a dia de suas atividades na docência na educação pública.

CAPÍTULO II
2. A educação sob o olhar docente

Como poderemos observar neste capítulo, os entrevistados se mostram reticentes em relação à educação formal pública e, nesse aspecto, seus saberes e experiências os fazem refletir sobre o campo, inferindo um descrédito ao contexto geral e certo pessimismo quanto às melhorias que almejam na esfera educacional. De antemão, não surgem nas falas olhares acerca da educação que pareçam estar conexas a um universo reificado dos estudos sobre o campo educacional. As falas são mais frutos das análises a partir das experiências ordinárias no contexto do cotidiano educacional dos nossos respondentes, de sentimentos e emoções em meio às delícias e dificuldades no espectro de atuações dos docentes. A educação escolar e pública é concebida pelos professores como um campo da atividade humana desprovida do êxito necessário. Um pouco distante da qualidade imaginada por eles que deva ser, muito embora não surjam nas falas ponderações sobre qual seria o nível de qualidade educacional aceitável; melhor dizendo, o que seja a "qualidade" do termo qualidade que se quer ou que se deva atingir nessa área do saber humano. De outro modo, o que deveria ela ter para que fosse considerada aceitável ou quais aspectos técnicos, pedagógicos necessários para se chegar a um patamar caracterizado como qualificado. Nesse aspecto, este termo é preponderante nas falas dos entrevistados neste capítulo e se faz reverberar no próximo também. "Qualidade é aquilo que caracteriza algo. Por isso, quando dizemos que algo não tem qualidade ou que se desqualifica, queremos dizer que ele se descaracteriza enquanto tal" (SAVIANI, 2015, p. 15).

O professor descaracteriza a função da educação escolar, de certo modo, ao desqualificá-la no sentido de ser de fato bem sucedida em seu objetivo fim. Isto é, o docente sinaliza que ela não é efetiva no seu objetivo essencial de escolarizar os discentes com qualidade; pois, recai-lhe uma ideia ou simbolismo de culpa na qual todos os envolvidos no contexto educacional nesta se implicam. Tacitamente ou não, de modo geral, os atores educacionais, tanto em suas atuações ou suas omissões são responsáveis quanto à desqualificação da educação pública nos tempos contemporâneos.

> A educação atualmente ainda não tem qualidade. Ainda não chegamos a esse objetivo. Falta muita coisa pra isso. Faltam professores e estudantes mais compromissados, governo compromissado com essa educação... Alguns dizem que a culpa é do governo, outros dizem que a culpa é do professor, outros dizem que a culpa é da família... A culpa é de todo mundo! (A-E2).

Esta fala introdutória aponta para argumentação comumente admitida que, por vezes, é propalada como desabonadora a qualificação da educação formal em instituições

públicas do Ensino Fundamental, neste caso mais específico, a ausência de qualidade se dá pelo descompromisso dos grupos envolvidos. “A educação está hoje abaixo do nível do mar, mas está pensando acima do nível do mar. Para subir da prática até o discurso os atores têm de repensar... Secretaria, professores e alunos repensarem essa prática” (C-E2). Aparece a ideia de que há uma dicotomia entre o discurso sobre a educação de modo abstrato e a sua realidade prática, o que aparta o pensar curricular entre sua oficialidade e sua experiência vívida dentro do dia a dia escolar. O que podemos traduzir como um pensamento que se faz a partir de uma analogia entre as questões teóricas da educação e/ou nos discursos políticos – percebidos como separados do cotidiano educacional, abstratos – e as versões da realidade educacional, praticadas dentro das escolas. Embora a fala aqui não esteja diretamente implicando esta dicotomia em sentido epistêmico, e sim em sentido contrito, sugere uma inferência entre aspectos delineados entre atores diversos no campo educacional, cabendo-nos traçar uma reflexão analógica em relação ao binômio teoria/prática enquanto aparato de descortinamento que cerca esse discurso. Nesse aspecto, com base em Veiga-Neto (2005), que nos ajuda a entender que a própria teoria é indissociável da prática, ou talvez seja melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no interior da qual ela, a prática, faça sentido.

Essa abordagem teoria/prática aparecerá em falas mais adiante, mas, neste momento, ao fazermos inferência acerca do discurso dos atores da educação, por exemplo, apontamos a necessidade de reflexão acerca de como está atualmente a educação a partir da perspectiva docente e como deveria estar, revelando um saber que tece implicações às representações docentes que deságuam no currículo da EJA. Embora o professor – como sujeito reflexivo – saiba que para avançar mais a educação pública tenha-se ele próprio que também mudar a si enquanto ator envolvido no contexto educacional, não nos é descabido inferir que as falas se inclinam no sentido de responsabilizar de forma mais incisiva as gestões públicas acerca da problemática fragilidade educacional. Em que pese não estarmos negando este aspecto. O indício de tensão entre professores e agentes políticos da educação escolar se anuncia, e isto, evidencia-se mais a seguir.

> A educação não é prioridade. E se eu fosse parte do sistema e eu tivesse intenção de nublar a visão da sociedade para não conceber a educação como prioridade, e se essa fosse a minha intenção, eu minaria o chão do docente. E isso acontece diariamente. Seria o mais prático a fazer e foi o que fizeram. Na hora que eu quero construir uma sociedade injusta eu começo minando a educação. E para minar a educação eu tenho que destruir você que é docente. Se você estiver cansado, frustrado, chateado, não produz. E se produzir vai ser nas últimas, sabe? Uma ovelhinha pronta para o abatedouro. Então, se eu

> fosse parte desse sistema e tivesse lá no topo, e a minha visão fosse de que a educação não é prioridade e eu tivesse que acostumar essa sociedade que aí está, e a acomodar a ponto de não lutar, eu começo minando aquele que pode dizer à sociedade o contrário disso. Então, eu miro em você, o docente. Lógico! Vou mirar no aluno? De jeito nenhum! Eu miro no docente e em alguns anos eu transformo esse sujeito numa figurinha ridícula para a sociedade (B-E1).

A fala revela uma análise ao campo político referente ao fenômeno educacional, como certas analogias imagéticas comparando agentes educacionais em perspectivas distintas, seus embates em sua área de atuação frente à sociedade. Nesse contexto, aparece a figura do professor "vitimizado" diante de um poder público que não só é insensível à melhoria de qualidade educacional, mas que se posta como uma entidade instituída na sociedade, de interesses obtusos, dominantes, que procura reduzir o professor, por meio de um discurso circulante, a um mero executor de tarefas e incapaz de contribuir para a evolução do quadro da educação pública.

Essa opinião meio formada se cristaliza a partir de uma concepção de que a figura docente não tem quase nenhuma importância valorativa para a sociedade em tempos atuais e muito menos para quem gere o campo político em relação à educação formal, destituindo-o de importância. O que em termos de representações sociais, revela sentidos que afetam o cotidiano docente, implicando suas possibilidades comportamentais sobre decisões curriculares com mais autonomia em contexto escolar – seja inibindo-o ou aventando-o à manutenção da tradicionalidade deste campo da educação formal.

Como espectro geral da educação, comunicado socialmente, Saviani (2015) nos mostra uma compreensão no contexto atual que versa sobre a chamada qualidade da educação, aparecendo associada às demandas do mercado, ao desempenho individual e institucional, à eficiência na gestão dos sistemas e das instituições de ensino. Por este viés, poderíamos inferir que essa contextualização, surgida nas falas, pode estar implicada a partir do cenário educacional atual, enrola-se nos cobertores do neoliberalismo com vistas à formação de sujeitos utilitários e eficientes operatórios que preencham as demandas de mercado. A fala se insere em amplo campo político-econômico experimentado nas últimas décadas pelos trabalhadores da educação pública. Como veremos adiante, esta ênfase pode estar na raiz do sentimento docente ao se autoanalisar em situação profissional e de respeito afetados, vulneráveis aos olhares da sociedade sob os austeros domínios das gestões educacionais. Aqui, Charlot (2005) nos ajuda a entender que o sucesso educacional, da escola, supõe representações e práticas que acabam por corresponderem ao habitus dos dominantes, e não dos dominados.

Portanto, entram em cena as relações de poderes, entre docentes e domínio gerencial da educação pública e, especialmente, seus discursos, seus controles que nos parecem importantes ao campo das representações sociais, construídas pelos docentes, estão implicadas ao currículo; havendo por ações consequentes as resistências docentes que se inserem no campo educacional. “Nas sociedades modernas, o acesso ao discurso é uma condição primordial à construção do consenso, e, assim, configura-se como modo mais efetivo de exercer o poder e a dominância” (DIJK, 2015, p. 111).

No circunstanciamento destas questões, entendemos por meio das falas dos docentes que, ao longo dos anos de atuação profissional, o professor vai se sentindo cada vez mais impotente diante de um quadro – cultural, social, político e econômico no âmbito da educação – pintado com as tintas do descaso e da negligência por parte do poder público em relação à educação pública, de forma geral; e, de forma particular, em relação aos próprios docentes. Nesse âmbito, de acordo com Certeau (2003), o docente flutua à superfície da cultura, por exemplo, colocando-se na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil. Defesa esta que lhe serve como função protetiva aos ataques sentidos. Este aspecto também pode ser percebido na fala próxima acerca do desprestígio que sente ter o professor em sua atuação profissional.

> Na educação, ao longo desses anos, houve essa democratização entre aspas que trouxe muitos direitos para o aluno e o professor ficou com as mãos atadas em algumas situações porque, às vezes, ele toma uma atitude e quando chegam à Secretaria depois, à Coordenação eles dizem não é bem assim ou mais assado... Embora, eu acho, à noite mais tranquila quanto à indisciplina. A escola tornou-se muito pública, digo, muito democrática, mas essa democracia veio favorecer de certa maneira essa indisciplina. Aumentou. Por quê? Porque os alunos se sentiram com mais direitos (D-E1).

A sensação de fragilização diante da realidade educacional que enfrenta diariamente o professorado potencializa-se rotineiramente, até mesmo a noção de democracia escolar é questionada na fala docente. Em um contexto educacional composto como problemático e negligenciado, o professor se sente desmoralizado e quase autoconceituado como um ser desprovido de direitos e de autoridade; a escola, onde se habita a indisciplina discente e a falta de respaldo de suas decisões pelos seus gestores. Na fala anterior, vemos que nas entrelinhas – acortinada por um argumento atual que deslegitima o poder/saber docente – precipita-se certa referência entre os dias de hoje em comparação a tempos de outrora quando a figura do professor tivera supostamente um poder mais inconteste no âmbito educacional; implicitamente reforçando a noção de que o currículo oficial se impõe majoritariamente no cotidiano docente; e, de certo modo, essa influência asseverada por meio da sua autoridade –

na escola, em sala de aula – a disciplina e a ordem estavam incólumes transferindo regra e respeito frente à indisciplina discente que pudesse existir. O lugar de onde falam e o trajeto profissional reforçam a construção do saber docente ao refletirmos seu campo representacional.

A mudança da condição docente no contexto educacional é ponto pacífico destinado à nostalgia, que tacitamente revigora a comparação entre o presente e o passado da educação. Embora o passado do professorado ou da educação não se possa taxar fielmente de que tivera havido estável e em gloriosa envergadura; parece haver atualmente certa mitificação deste aspecto temporal da educação escolar como um discurso emblemático. Não obstante, aprendemos em Chartier (2001, p. 152) que "ao pensar o que acontece no mundo contemporâneo, faz-se muito claro que tudo que pensamos como estável, invariável ou universal se fragmenta em uma descontinuidade ou em uma série de peculiaridades".

No tocante ao que as falas dos entrevistados revelam acerca da educação em tempos atuais, o estado de coisas e de cobranças postas sobre seus ombros, suas dificuldades e a reflexão exposta sobre a autoridade docente "perdida", ante a um sistema organizado para desqualificar a educação e o educador, é uma variante sensível da condição momentânea. Uma forma interpretativa da realidade educativa na qual está o professorado inserido. Argumentamos que os participantes, de modo implícito por vezes e explícito noutras, sinalizam angústias e conflitos que são sentidos e vivenciados no ofício da docência; sentimentos estes que estão fincados entre a imagem do quadro educacional apontado atualmente e a imagem memorial – como tradução funcional cronológica em relação ao cenário atual – que tem da educação mais qualificada que fora deixada em um passado não especificado e não identificado. Porém, esse tempo pretérito da educação, encrustado mais em um discurso generativo, que para alguns, nas lembranças dos professores, se dá como um elemento nostálgico e coletiviza-se pela sua inserção comunicacional no grupo docente. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, particularmente, estes aspectos se impulsionam em dificuldades educacionais nas escolas. Neste aspecto, concordamos que,

> este conjunto de dificuldades, decorrentes, em boa parte, da especificidade do trabalho com jovens e adultos, está colocando para a escola uma tarefa da maior envergadura. Tal cenário está a exigir de todos(as) nós, educadores(as) e gestores(as) dos sistemas de ensino, um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas (BARCELOS, 2014, p. 44).

A angústia está inserida em decorrência de uma condição social do grupo, que se dá em configurações que se postam estacionárias à “decadencial” figura do professorado ao refletir-se em relação à sociedade, em seu valor simbólico e na materialidade dele. Reflexo da educação pública de modo geral, entremeada em uma costura de crise na cultura da conjuntura social. A desestruturação da autoridade docente atual remete estes profissionais a nostálgicas revisitas a um passado que põe um emblema na memória do grupo, socialmente compartilhado entre os professores, mesmo os mais jovens: a educação pretérita era “melhor” e “mais qualificada” do que a do presente. Por este olhar, a educação de outrora, séria, respeitável, qualificada; a contemporânea, caótica, sem amparo, sem disciplina. E aquela construção conceitual, desbotada na linha do tempo, retroalimenta as figurações do hoje na concepção de que o professor tinha mais notoriedade outrora, se compararmos com o momento contemporâneo. Um valor mais identificável do que no contexto de hoje, sua construção como grupo reflexivo que aporta uma história que se lhe impregna em termos coletivos de seus saberes – onde o controle está inserido também no que diz respeito ao currículo. “O que a gente pensa de educação vem da forma como a gente viu como aluno. A gente tem uma formação muito – eu também tenho – adestrada. Educação adestradora, controladora, eu digo isso como aluna, desde criança” (E-E2). Segue a falante no sentindo de que: “não tem como você se afastar disso quando se torna professor. Você traz essas informações, ou em conflitos de forma e você acha que tem muita coisa errada ou você quer porque quer manter [o controle]. Como já vi muitos professores que queriam manter aquele tipo de formação que tiveram” (E-E2).

O professor de hoje é quase o resultado do seu passado estudantil. Se fora o professor produto de um processo de escolarização adestrador, é pelo controle, pela ordem, pelo disciplinamento dos sujeitos que pensa a maneira que a educação escolar deva seguir. Paradoxalmente, o professor reflete sobre um passado que fora supostamente bom, mas adestrador e em um presente que está ruim na educação, buscando o docente tal controle. A experiência espia os contextos diversos no processo de escolarização dos sujeitos, as falas dos participantes vão revelando uma busca por bases de apoio para a sua atuação em sala de aula também em termos curriculares. Embora queira a mudança, ela não se faz, segundo os olhares críticos de nossos analistas. Uma trajetória que implica lutas, sentimentos e saberes contrastantes, e, ao se pensar em educação escolar, a imutabilidade do passado é mais aprazível do que o presente transeunte e multifacetado no discurso docente.

Nesse aspecto, inclui-se o professorado dialeticamente numa espiral reflexiva onde poder e controle estão intrinsecamente ligados, diante de uma democracia escolar meio

contestada. Entretanto, a educação escolar ainda é meio dogmática e regrada, adestra os sujeitos, impõe-se em termos relativos com certo poder que nela acentua-se e as nuances de democratização ainda são sensivelmente tênues. Estabelecido se acha um discurso onde os sujeitos devem postura à adequação dos fatos postos no agora da realidade educacional. “Por um lado, os membros dos grupos e instituições sociais mais poderosos possuem acesso mais ou menos exclusivo a um ou mais tipos de discurso público, exercendo controle sobre esses tipos” (DIJK, 2015, p. 119). Essa noção é remitente à questão da educação controladora e também está correlacionada diretamente aos aspectos de currículo. Se o controle é hierárquico: das gestões do sistema às escolas, ele, por certa perspectiva, é repercutido e replicado dentro delas e pelos professores aos alunos. Como afirma este autor, os professores escolares controlam o discurso educacional. E esse controle, tradicional, está imbricado na raiz de conceitos curriculares pouco dialógicos e mais impositivos em ambientes institucionais de ensino formal.

Mas, embora se sinta, veja-se e/ou demonstre estar o professor atado em um contexto complexo de conceitos e abstrações cognitivas, é no contexto prático adverso que seu olhar conceitual se adentra acerca da educação formal. Em relação ao campo representacional docente, a partir do vértice da sociogênese das representações sociais, revisitar suas memórias e buscar, simbolicamente, no passado certo controle “perdido” é uma maneira de se manter identificado como membro de um grupo específico e minimamente sujeito da situação educativa nas salas de aula – o que nos sugere a resistência na funcionalidade cotidiana do grupo docente –; por meio de uma moral disciplinadora que dê ao docente o governo de seu fazer pedagógico, embora outras nuances históricas e políticas tenham suas implicações na trajetória do professorado. Requisitando o reconhecimento e respeito ao seu saber e à sua prática outorgada, em suas competências docentes, este profissional da educação busca a altivez como dantes se diz que fora a docência na educação escolar pública. Pois, historicamente,

> [...] o imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário (ARROYO, 2013, p. 37).

O modelo vertical de manutenção da disciplina, apreendido ao longo do caminho da docência – mesmo com outras experiências docentes, minoritárias, em ambiente escolar – é cláusula persistente como forma de ânimo que aponta para uma prática pedagógica ainda de

repetição e certa conservação de tradições do ensino, na transmissão do conhecimento e na gerência da sala de aula: regência meio tendente à remissão ao conturbado disforme educacional que está presente cotidianamente das itinerâncias docentes.

Inferimos, por meio do entendimento das falas, que os professores requerem mudanças, ao mesmo tempo se sentem saudosistas de um passado educacional; e, em certa medida, mantêm práticas, de modo geral, que sinalizam a educação posta no dever do controle, do disciplinamento, da regra. No entanto, nesse atual contexto, para o professor, está refletindo um considerável caos, de certo modo estranho aos seus desejos, que se imbrica como imagem da sociedade no mundo contemporâneo. Porém, como paradoxo, outro aspecto mutatório e importante, que não se move como desejado de forma latente nas perspectivas analíticas do professorado no contexto da educação, qual seja: sua própria implicação na autoformativa de permutação; isto é, na sua conversão educacional para um novo prisma também curricular pertinente para o processo de escolarização dos alunos. Como exemplo, ao contemplar-se como agente cultural capaz de mudar e de mudar-se enquanto ser pensante e ser operador de práticas educacionais nas escolas públicas.

> Anunciar ou mesmo exigir mudanças na educação não alterará o que se passa nas salas de aula e nas escolas enquanto os educadores oferecerem resistência e subverterem essas mudanças. Diante do modelo autoritário de transmissão do conhecimento que predomina nas escolas do mundo todo [...] (ZEICHNER, 2003, p. 38).

Não é simples subverter o peso dos costumes e da tradição, pois a educação escolarizada está ligada numa formatação enraizada de concepção organizacional, basilarmente de currículo, em certa medida um guia meio hegemônico, muito em razão de as instituições escolares serem artefatos socioculturais dos mais antigos e arraigados em nossa sociedade. Um campo originado e institucionalizado por um dominante pensamento do Estado burguês, que ainda não se transubstanciou em seu itinerário cotidiano no sentido mais justo e democrático? Percebemos que, apesar das percepções críticas e pertinentes dos docentes acerca do seu campo de atuação, reverbera-se como desenvolvimento subjacente, nas conjecturas das falas, uma perspectiva que sugere repetições tradicionalizadas na transmissão de saber, no *modus operandi* pedagógico nas escolas, de modo geral. De todo modo, entre o olhar crítico e a prática docente cotidianizada nas salas de aula, conflitos se estabelecem em encruzilhadas que incrementam incertezas na vida docente.

“A educação é espelho da sociedade e isso não vai mudar. Mas, perguntar ao aluno por que ele está na EJA? Uma fichazinha no início do ano, um diagnóstico? Tão simples! Mas, a gente não faz” (C-E2). Essas bases conceituais são intuídas e imaginadas.

Campeiam os professores em seu processo de formação como ser humano, estudante e profissional, mostrando-nos que há intencionalidade formativa. A tradição escolar constitui de modo sensível certa construção do pensamento prático; e por esta influência, busca-se a caracterização proximal do que se tem e se faz rotineiramente na educação escolar. Embora haja a materialidade construída na retina docente, a autoridade supostamente dissipada no transcorrer do tempo e do descaso sentido por este ator, são fatores que causam maior impregnação cognitiva e sensorial no contexto diário do professorado quando pensa a educação atual. Uma formatação disciplinadora de educação que passou pela trajetória de vida dos entrevistados é também base de sustentação de suas percepções e projeta perspectivas de se por ordem ao burburinho desajeitado que se apodera dos traços característicos da educação mormentemente na atualidade. Para Pinto (2010, p. 110),

> a educação formalizada é um dos processos pelos quais a sociedade se configura, mas não é, como pensa a pedagogia ingênua, o único que a configura. Todos os processos configuradores da sociedade estão em estreita relação recíproca e se influenciam mutuamente. Deste modo, a educação só alcança os resultados que o conjunto dos demais processos lhe permite obter.

Este contexto ora em reflexão, a partir das falas dos nossos entrevistados sobre a questão da qualidade da educação, do isolamento professoral e sua busca por mudanças que gerem mais excelência educacional, deita seu esteio no olhar docente; no entanto, cumpre-nos delinear concordância com a reflexão de Saviani (2015), que nos diz que o sentido conceitual atribuído à questão da excelência na educação, isto é, a sua qualidade, não é um conceito unívoco. Significa dizer que varia conforme variam as concepções e finalidades que orientam a atividade educacional, seus tempos e contextos históricos e sociais.

Este citado autor ainda infere que, nas últimas décadas, apesar das críticas à tendência produtivista, ainda se revigora no atual contexto neoliberal essa tradição, que ainda serve de instrumento de ajustamento da educação às demandas de mercado. O discurso de qualidade da educação, apontada pelos nossos entrevistados, ainda se recai de certo modo na eficiência (re)produtiva e segue racionalizada à educação pública. Embora esta seja culturalmente multifacetada e socialmente dinâmica, onde se constroem novas expectativas e demandas entre os sujeitos nela imersos. Percebermos que ainda sobra, nas análises docentes, o ideário pedagógico que o formou e que se ancora na ordem e na disciplina regradora dos atores educacionais. Nesse ínterim, o controle do processo educativo ainda é buscado como uma imagem construída para se retomar o suposto passado educacional que fora mais "qualificado" do que o atual cenário apontado. Mas a contradita se instala pelo contexto

contemporâneo que replica multilateralidades sociais, culturais e históricas que são destoantes deste tal domínio de outrora.

Mas, imageticamente, pelo controle, pela persistência ordenadora que ele pressupõe eficiência, seja possível para o professorado reafirma suas condições simbólicas de poder no processo educacional em meio ao isolamento e descrédito sentido em relação à educação pública: representação figurativa desse coletivo profissional em ação, no discurso. E assim, não se tenha em mente de que não há como se ter qualidade educacional em um campo entregue à própria sorte desses profissionais e aos seus esforços e responsabilidades – quase que exclusivas – dos grupos de professores em suas respectivas escolas e, de modo geral, da própria categoria docente. Reside aí a luta, o esforço quase abnegado para se reconhecer como sujeito digno de zelo, formador de outros.

> Eu fico preocupada. Porque parece que só dá pra ter controle em sala de aula com essa educação disciplinadora. É aquela educação que deu certo, a de hoje não está dando certo. Os próprios colegas culpam os outros colegas mais progressistas. Está muito presente nos professores essa visão da educação que eles tiveram. Comigo também está, mas eu tento afastar porque não condiz com essa realidade atual. Até mesmo pra tentar dinamizar porque a clientela é outra. O mundo é outro. O tempo mudou (E-E2).

> Eu observo esse mundo da educação, observo o todo, observo o sistema, mas eu me resguardo em sala de aula. Interessante esses movimentos: a sala do professor já foi refúgio, fora da escola já foi refúgio... Eu estou na fase que dentro da minha sala de aula é maior refúgio que eu tenho. É um lugar de conforto. Eu passo a pensar que o meu maior parceiro sempre esteve ali, em sala de aula: o meu aluno. Eu até tinha essa noção, mas eu combatia um pouco (B-E1).

Na presença do painel desenhado pelos entrevistados em relação à educação pública, em meio a sentimentos e conflitos que afligem a reflexão docente e que apontam certo descrédito com a própria grande área de atuação, o professor se abastece de suas convicções, de seus conceitos e os pratica. Pois, o tempo é outro, a aula refugia o docente, o implica suas subjetividades no processo educativo de acordo com suas formas de pensar e conceituar o cenário atual. A educação é menos espaço de trocas, de transformações, de emancipações dos sujeitos e se reafirma como regramento. Ou abrigo para o docente escapar do cenário desenhado. No entanto, entre o discurso teórico e o político parece trafegar por uma via, enquanto a concretude objetivamente prática do dia a dia se encaminha por outra mais acidentada. Simbolicamente resta alguma esperança para aqueles que têm amor pelo ofício, que o enfrenta como missão.

A atividade educativa escolar se ampara em longa trajetória para o professor; mas, reclama novos entendimentos em relação ao complexo contexto atual posto para a educação e

que chega às escolas, à busca requisitória de familiarização ao seu percurso histórico. Desse modo, nesse limiar caracterizado pelo acúmulo formativo do caminho docente, a repetição de posturas pedagógicas tradicionais com seus esquemas de transmissão de conhecimento escolar que ainda vigora, conforta e se cristaliza como autodefesa prática da docência, funcionalmente requerida, diante de um quadro educacional complexo e intrincado; os afetos que gravitam no entorno da profissão docente são determinações fundantes das práticas pedagógicas anunciadas e experienciadas nas salas de aula no dia a dia educacional. No entanto, a perspectiva problematizadora está na ânsia docente por ser empreendida diante dos desafios reais do cotidiano desta área de conhecimento humano, comunicando suas incertezas e sustos, mesmo que reverbere na prática ordinária do dia a dia um trançar comum de execuções pedagógicas que titubeia entre o que está presente nas salas de aula e o que objetivamente deveria estar. O professor se vê como um ser sozinho tentando parir um mundo "impossível".

> Uma consequência do isolamento dos professores individuais e da falta de atenção para o contexto social do ensino, no desenvolvimento do educador, é que este passa a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares. Assim, vimos a emergência de termos como "esgotamento do professor" ou "estresse do professor", que desviam a atenção deste de uma análise crítica das escolas como instituições para uma preocupação com suas própria falhas individuais (ZEICHNER, 2003, p. 45).

Portanto, a prática é a materialização do pensamento, do conceito, do entendimento, da análise que tem o professor dentro do campo em questão no qual está inserido e onde busca atuar na dinamicidade das relações, buscando respostas educacionais para o mundo contemporâneo onde está adentrado. Freire (2011a) nos ensina que há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. E que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que temos, diante do contexto, mas está nos homens e é possível a escolha da melhor ou mais pertinente resposta, organizando-se, testando-se, agindo-se. A educação escolar pode ser terreno pródigo para isto; terreiro do currículo, de decisões coletivas a partir do contexto cotidiano, o que nos diz que pode quebrar a sensação de isolamento apontada pelos docentes, também em termos de afetos que contribuem para a autoanalise de vítima profissional no momento contemporâneo.

O professorado caminha por itinerário contraditório às suas expectativas, nebuloso na questão da qualidade e restringente às suas premissas formativas – ao se sentir isolado e desguarnecido de amparo institucional que julgue adequado – os professores tendem a

campear defensivamente num módulo de segurança tradicional que está formatado na questão do domínio, disciplinamento e controle do processo de ensino para intentar alguma eficiência pedagógica em sala de aula e confortá-lo das decepções profissionais. Embora, esforce-se por buscar novas abordagens metodológicas e didáticas no processo de ensino e de aprendizagem, sua imagem construída e autoimagem defensiva, os afetos e desafetos que o implicam, dentro das concepções que apontam para a educação, ecoam diametralmente nas questões de currículo em suas práticas escolares. Arroyo (2013) nos mostra que somos professores referidos a uma imagem. Quando essa imagem é mexida, os professores sentem insegurança. A identificação com a imagem docente é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Os professores se apegam a um saber/fazer pedagógico. Abrir esse horizonte profissional é parecido com arrombar cercas. A perda da propriedade. No entanto, por intermédio de subjetividades perceptivas, "nem todos e todas se identificam com essa imagem docente, nem com recortes do conhecimento. As imagens e autoimagens de professor(a) são bastante diversificadas" (ARROYO, 2013, p. 69).

Este é um mote que alicerça, de modo geral, os olhares dos professores quando tecem suas análises críticas acerca da educação escolar. E, mesmo quando há opiniões que contrastam com o desalento mais amplo sentido pelos participantes deste estudo, ao apontarem outra perspectiva para a atualidade da educação, há um contraste em si – na própria fala, na sua exposição, por meio do verbo infinitivo que deixa o desejo vislumbrado no olhar, daquilo que ainda falta, estruturalmente, na educação – como veremos a seguir:

> As condições da educação melhoraram bastante, mas ainda deixa muito a desejar. Mas, no meu caso, quando levo um aluno para uma apresentação precisa de material, preciso de som, preciso de música, preciso de tempo, preciso de indumentárias, roupas... Às vezes, nós professores é que bancamos. Nós pedimos emprestado, nós alugamos roupa [figurino]... Isso é complicado porque nem tudo é doado, nem tudo tem. A Educação Física trabalha com Artes e na hora que eu vou apresentar uma peça de teatro eu vou precisar de roupa, eu vou precisar de cenário, então, a gente improvisa muita coisa (A-E1).

Na fala há quem observe práticas curriculares que, mesmo isoladas, avançam diante de quadro educacional que ainda carece de melhoras para o professor. Essa aparente dualidade reside nas questões estruturais no cotidiano da escola, como materiais de apoio pedagógico (descritos no capítulo metodológico sobre a caracterização das escolas) para o bom desenvolvimento das atividades formativas entre professores e alunos, a partir da proatividade individual dos professores no uso pedagógico do que lhe é, parca e materialmente oferecido nas escolas, e de modo importante, interdisciplinarizando saberes.

De modo geral, a dita incompletude desses recursos e do apoio ao engajamento do professor, para bem desenvolver seu trabalho, reforça o esforço solitário empreendido, até como decisão subjetiva do docente, que sinaliza sua atuação de ensino. Falta-lhe o que o desejo solicita. Se a educação pública deixa muito a desejar, deixa suas lacunas, deixa de ser estruturada prudentemente para facilitar o trabalho pedagógico do grupo professoral, deixa de ser planejada de forma sistemática para um fim comum esperado. De outro modo, numa perspectiva freireana, a educação deve jogar o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, propiciando-lhes condições de verdadeira participação. "[...] Uma educação que intensifique a nossa experiência democrática, alimentando-a" (FREIRE, 2011a, p. 123). O que significa que estes aspectos, em particular, implicam educação e educador em um mesmo contingente de versação pertinente da formação de seu público ao qual se destina. Estes aspectos, em nosso entendimento, é uma decisão direta que recai sobre o currículo escolar.

O discurso docente assenta seus entendimentos construídos nos dilemas cotidianos do cenário educacional que se lhes apresenta. E, neste âmbito, o professorado – como grupo social – comunica seus anseios, seus fazeres, suas angústias nas concepções apreendidas que externam como modo funcional de expansão interpretativa de sua realidade. Indo-nos a Wagner (1998), compreendemos que no campo das representações sociais – enquanto aporte teórico – suscitam acepções concebidas como processo social de comunicação e discurso. Mas, por outro prisma, como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhados. Desta maneira, a dicotomia entre o substantivo e o verbo apresentada nas falas de nossos entrevistados, revela o texto imagético que analisa a educação e o educar. Este contexto remete a transições de um jogo social, político, cultural e histórico que envolve saberes/poderes, concretizando-se entre a reflexão conceitual e a empreitada cotidiana da ação docente, onde os professores delineiam sentidos sobre educar, como improvisar, experimentar em sua autorreflexão.

> Educar é experimentar todos os dias. Muitas vezes a metodologia que eu utilizo numa sala em outra não dá certo. Então, é pegar essa negativa do aluno e trabalha primeiro pensando o que você fez; qual foi a sua proposta; autorreflexão. E não sair por aí com uma receita porque não é só fazer rodinha, não responder questionário como disse a minha colega; então, eu tenho a receita que vai caber em qualquer lugar. Em termos de metodologia, eu acredito no seguinte: no colega autorreflexivo (B-E1).

Do modo exposto, educar – verbo indicativo que serve igualmente à educação formal – é também uma ação incerta, de experimentos, de tentativas amalgamadas no

caminho docente para aquisição de um saber pelo outro, o aluno. Um exemplo de concepção curricular construído pelo grupo docente dentro da EJA. Do ponto de vista antropológico, Charlot (2003) nos ensina que a educação é hominização. Isto é, a apropriação do humano pelo indivíduo. No entanto, este não pode apropriar-se senão do que esteja disponível em um lugar e um momento, determinados, da história dos seres humanos. A educação é também socialização. No contexto das falas de nossos entrevistados, ela é reflexão, que também se dá sobre o grupo de professores (alteridade) e autorreflexão (ego) que – ao transigir em acordos cotidianos entre proposições docentes e reações discentes – derrama-se no terreno de tentativas rotineiras e no isolamento da sala de aula que, por falta de um diálogo pertinente, este aspecto recai sobre o professorado e os discentes. E este aspecto apontado, sugere que na escola, educar é, principalmente, ensinar; e isso não é fácil: "ensinar é... É difícil... É... O objetivo principal é que tenha uma nova geração que saiba um pouco mais, alguma coisa a mais do que a geração anterior. Com novos conhecimentos, com novas maneiras de lidar um com o outro" (A-E2). Ensinar não é uma tarefa simples: "o que é ensinar? Isso é tão complexo: ensinar..." (C-E2). Ensinar é uma construção diária de aprendizagem para o professor: "pra mim, ensinar é um constante aprendizado. E aprender é saber ouvir porque, às vezes, a gente fala tanto e não escuta. Então, é importante não só falar, mas também ouvir" (B-E2). Ensinar é também relação de poder em espaços escolares, é uma negociação entre professores e alunos: "ensinar, primeiramente, é aprender. Porque desde o dia que eu decidi ensinar eu não parei mais de aprender. Mas, ensinar é... Troca. É uma troca. A todo o momento é uma troca. Eu nunca observei um dia de aula que fosse só uma transmissão minha pra você" (A-E3).

Para os professores, ensinar é se por em dúvidas; e, na dúvida, o verbo rearranja-se usualmente por meio da transmissão de conhecimentos, que são pré-selecionados e repassados por um caminho tradicionalmente conhecido pelos docentes, que se remete de modo geral a um depositar de informações acadêmicas do ser supostamente que os sabe para o ser que deve absolvê-las e repeti-las. De outra forma, significa a asserção de que o entendimento do professorado sobre o que seja ensinar faz parte de um vértice pedagógico impositivo, que revela nas entrelinhas uma postura curricular de transmissão/repetição de certos conhecimentos pré-determinados na escolarização dos indivíduos.

> Ensinar é... Será que a gente ensina mesmo? Às vezes, eu acho que a gente até aprende e a gente aprende mesmo. Ensinar seria transmitir conhecimentos – aqueles que nós adquirimos e que achamos que sejam necessários pra eles – construir com os alunos um conhecimento novo, de preferência, positivo – que sirva pra vida deles e pra nossa. Em momento

> algum eu acho que estou só passando, todos os dias a gente aprende com o aluno. Ensinar seria mais ou menos isso aí, né? Esse conhecimento pode até ajudar profissionalmente os alunos, mas na EJA não é tanto para os nossos alunos. É uma questão de conhecimento pessoal mesmo. Eles se sentem bem quando eles participam, quando a gente aplaude... Então, aquilo ali tem mais valor pra eles do que o próprio conhecimento para o profissional. Quando a gente diz que o trabalho deles foi maravilhoso... Vale um carinho, um mimo... Então o aluno se sente grande, se sente importante. A gente passa por esse processo aqui na escola: quando a gente enaltece o trabalho deles, eles se sentem bem, se sente gente... (C-E1).

Existem nas falas dos participantes conceitos distintos sobre o que seja ensinar na educação formal. Este aspecto sugere que há muitas dúvidas, certas contradições e seus consensualismos. A questão do ensino para os participantes transita em meio a conceitos comuns que vão de sensações e sentimentos que envolvem essa dimensão do processo de formação escolar e chegam à pura ideia de que o ensino se ampara na transmissão do conhecimento historicamente chancelado nesta instituição para o aluno; o que implica diretamente um distanciamento norteador e assimétrico dentro das escolas sobre uma direção planejada de currículo, apontando subjetividades dos membros do grupo docente. Estas são opiniões conceituais diferentes entre sujeitos profissionais distintos e ao mesmo tempo pertencentes a um mesmo coletivo, expondo o desnivelamento conceitual que demonstra a ausência de um cuidado mais sistematizado sobre a organização curricular mais aproximada da realidade escolar em seu contexto real. Isto é, esses aspectos revelam posturas curriculares concebidas e praticadas no cotidiano da docência por diferentes e subjetivos pensamentos do sujeitos. Por analogia cultural, compreendemos tais aspectos, pois,

> o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p. 13).

Nas falas de nossos colaboradores, seus olhares sobre a educação estão amparados nas bases de suas experiências cotidianas em sala de aula, na escola, pelas suas individualidades, na autoidentificação coletiva; nas contradições e partilhamentos de ideias sobre suas ações na função escolar que lhes cabe atuação profissional. As dificuldades que encontram no fazer pedagógico inerente ao professor revelam uma sensação ambígua de solidão e insolidez profissional ante o sistema educacional que, segundo os participantes, não colabora com o professorado, ao mesmo tempo em que ignora a complexidade da educação formal ao não priorizá-la. E, esta feição imagética, é por demais cara ao indivíduo e,

consensualmente, ao grupo de professores, mesmo nas mais diferentes escalas de percepção que estes sujeitos têm acerca de seu ofício.

> Em alguns momentos se tem raiva da profissão, e do sistema [educacional] que é orquestrado, muitas vezes, para não dar certo. Eu tenho a sensação que o cara que está orquestrando é bom nisso, o grupinho que está nisso é especialista. E a gente nada contra a correnteza. Orquestraram o sistema [educacional], perceberam que não ia dar certo em determinado ponto e a gente nada contra a corrente. Nós somos uma espécie de resistência coletiva sem perceber mesmo. E a gente começa a reorganizar esse sistema muitas vezes dizendo não ao que nos é imposto... Entre os docentes, principalmente, há uma tentativa de se dizer: não me manipule! Porque eles não estão lidando com um estúpido, podem até está lidando com alguém com menos força [o professor], mas estúpido, não! Mas, eu nunca acreditei que estar na educação fosse ruim (B-E1).

Percebemos que as imagens concebidas acerca dos atores correlacionados ao campo da educação pública estão carregadas de força e ressentimentos. Negações e reproduções se misturam. São pinturas permeadas por uma comunicação socializada entre os docentes que inferem as relações de poder que por elas refletem-se, o que implica um forte indício funcional para as representações sociais que constroem acerca do campo aqui anunciado; colaborando também, tais relações, como conselheiras objetivas para a docência nas ações possíveis em contexto prático. O processo de ensino passa a ser incerto, difícil, pesado para os ombros docentes porque lhes faltam apoio, em relação a condições de trabalho desejadas de forma adequada e até mesmo na esperança de se ter uma educação pública qualificada, reconfigurando-se em verdadeira polifasia cognitiva para os professores. Explicando pelas palavras de Jovchelovitch (2014), entendemos que a polifasia cognitiva é uma simbologia da pluralidade da razão cotidiana na coexistência dos contrários e a natureza relacional do que existe.

O professor na sua atuação política como ser docente vê-se à construção de barreiras entre a categoria e a gestão pública da educação por modos de pensar a questão educacional de ângulo diferentemente conceituado, entre gestores e gestados. Massifica-se a contrariedade e intensifica-se a distância entre os polos, aprofunda-se a falta de diálogo que seja pertinente para a construção de bases conceituais e práticas de cooperação mútua, particularmente, sobre o currículo. Este aspecto é contraproducente para a problematização curricular, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, pois está apeada em balizas comunicacionais que se alastram tanto socialmente, quanto entre o coletivo docente. Visto que, a EJA, segundo Romão (2011), não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino

voltado para um público específico. É neste sentido que entendemos que é imperioso haver diálogo, dentre outros, na reconstrução do currículo da EJA, entre a gestão política da educação – no caso específico de Natal/RN, a Secretaria Municipal de Educação/SME – e o grupo do professorado que compõe o quadro funcional desta modalidade do Ensino Fundamental.

> Eu não duvido de nada desses governos. Eles não valorizam a EJA, que é colocada de qualquer forma; e, por isso, há o afastamento do aluno. Aluno tem e isso não mudou. Nós temos desigualdade forte, nós temos pobreza, nós temos pessoas que não trabalham. A EJA vem dessa realidade, pra mim (E-E2).
>
> E a gente como professor... Nós, como docentes, temos que fazer um esforço para que... Por exemplo: não seja criada aquela questão da escola polo[9], que eu acho que vai limitar mais ainda a possibilidade daqueles que estão na EJA... Mais distante de estudar. É a Secretaria que está querendo. Pelo que eu estou vendo, eu estou acompanhando à distância... Que não estou acompanhando... Mas, parece... A meu ver, é prejudicial. Porque [fechar escola] se você tem uma demanda na comunidade? Comunidade como a nossa aqui que é muito grande – tem escola aí que é fechada à noite (B-E3).
>
> Eu acho que tinha que vir de todas as instâncias, porque se for pensar na política pública eles não têm interesse na EJA e o que eu tenho escutado e estudado é que eles não têm... Começa por aí, lá de cima... Até onde eu sei não tem interesse na EJA [SME], a EJA é um ponto meio morto ali num canto. Infelizmente, a realidade é essa: [a EJA] é um peso morto. No popular é isso, não tem interesse lá de cima. E na escola, até que eu percebo pessoas com interesse, sabe? Por exemplo: nessa que eu me encontro hoje, eu vejo uma equipe muito unida em manter a escola. Mas, criticando negativamente, eu não observo interesse em construir pessoas... Aquele povo que está ali [alunos] de forma mais crítica pra que amanhã eles possam brigar por uma coisa melhor também (A-E3).

Em meio a dúvidas, achismos, distanciamentos, alguma clareza acerca das ações da gestão, o professor vai construindo suas ojerizas pela política educacional e suas decisões ao repercutir sua considerável análise sobre a Educação de Jovens e Adultos do município do Nata/RN. Sofre na pele o resultado dessas ações políticas e se vê intimado a repeli-las, mesmo quando não as compreende de modo mais estreito ou as contra-atacam. Legítimo pesar, espreita de anos de realidades adversas. Nesse contexto acerca do modo como os professores analisam a atuação de gestores em relação à educação, em especial a SME sobre a EJA, surgem concepções que estão arraigadas no âmbito consensual que generalizam no apontamento de que os governos não priorizam a educação pública. "Verdade" partilhada, não sem motivos pertinentes. Embora os professores com menos tempo de atuação na Educação

[9] Existe um movimento por parte da SME que pretende fechar turnos da EJA em escolas distintas, mas em bairros próximos, deixando somente uma aberta em uma determinada localidade que sirva como polo para os estudantes que eram das instituições nas quais foram encerradas as atividades da citada modalidade.

de Jovens e Adultos relativizem mais essa questão, não há um olhar positivo acerca da gestão da Rede. Neste caso, a Secretaria de Educação do município do Natal/RN é analisada ora como entrave ao trabalho docente, ora é tida como mera fiscalizadora ou como indiferente às reais situações vivenciadas pelos professores no contexto da EJA.

Esse olhar é compartilhado na circulação dos discursos proferidos pelos professores, em meio a um conjunto de reflexões que inserem as questões educacionais ao domínio de aspectos mais amplos, a partir do objetivo público de universalização do acesso à escola, que está em volta das realidades sociais menos favorecidas, onde as desigualdades na sociedade são evidenciadas. Surge a noção de que a Educação de Jovens e Adultos está ainda mais negligenciada e abandonada pela gestão pública de modo geral, pois se insere em um contexto social de exclusões mais amplo e enraizado em nossa sociedade.

> A generalização do conhecimento gera aspirações que não podem ser atendidas em qualquer modelo de sociedade. Somente projetos políticos formulados e implementados através de ampla participação popular são capazes de, sem traumatismos, satisfazer expectativas criadas pela socialização universal do saber. Contrariamente, com a atual ordem econômica internacional e com a estrutura social nacional vigente em nosso país, a riqueza de alguns se constrói com o subdesenvolvimento e a miséria de muitos. Nesse contexto, as propostas educacionais elitistas visam à alienação do saber e, de modo mais sofisticado e sutil, a exclusão de uma parcela de população "já perdida" para o projeto de nação e para o processo civilizatório (ROMÃO, 2011, p. 58).

De modo geral essas falas estão replicadas a partir de um olhar mais amplo que se espraia na figurativa construção cognoscente da educação pública chegando à EJA, mais fragilizada na macroestrutura educacional. É esse o mote perceptivo, de modo geral, dos docentes. O professorado constrói suas análises não a partir de dados qualitativos elaborados, mas se abastece de suas experiências diárias na educação escolar, em particular, na EJA. O conhecimento advindo do cotidiano, das conversas, das derrotas pedagógicas a cada ano letivo, das escolas sem os recursos estruturais necessários que julgam os docentes, das lutas por melhores condições de trabalho, das conversas partilhadas coletivamente são as bases dessas análises que nutrem as concepções docentes acerca das gestões públicas da educação, aqui materializadas na SME. Quanto mais o professorado se prolonga no tempo de seu fazer e de sua vivência nesta modalidade educacional, mais aprofunda seu olhar em direção ao descrédito que assume fincar acerca das decisões políticas nesta modalidade de ensino; e, por consequência, distancia-se da discussão pertinente quanto a aspectos dialógicos que reflitam naquilo que consideramos mais basilar à EJA, que é organização curricular de modo mais prudente.

Como modalidade formal da educação escolar, instituída em lei nacional, a Educação de Jovens e Adultos é refletida dentro de um sistema tido como fracassado por omissão, negligência ou até mesmo intenção dos agentes políticos que se revezam nas gestões deste sistema educacional. Em relação à modalidade citada, particularizadamente, o sentimento de descaso sentido pelo professor revela uma estabilização das concepções docentes sobre as políticas públicas em relação à EJA e, esta conceituação, é resultado dos anos de revezes que permeiam o dia a dia pedagógico e administrativo vivenciado pelos professores.

Dessa forma, e, mais especificamente, no município do Natal/RN, essa constatação permeia o pensamento docente de forma muito cristalizada, evidente e comunicada entre o professorado.

> Agora, o que eu vejo, a visão do governo é que a EJA seja eliminada no geral; porque para o governo já passou, já passou... São adultos – têm jovens também – não interessa mais... Tem a questão do recurso que se está destinando, pagando aos professores para trabalharem com poucos alunos. Eu culpo o modelo que é adotado na educação [excludente]; que essa exclusão implica no afastamento do aluno (E-E2).
>
> Se existisse interesse da gestão máxima de quem comanda a educação do município – no caso a Secretaria é quem a comanda – eu acredito que sempre iria existir público pra EJA, sabe? Eu acredito que existiria futuro. A EJA, ela traz oportunidade e esperança para um público que sempre existiu. Mas, eu já disse e digo de novo: não tem interesse, não percebo o interesse, infelizmente, de quem realmente de fato vai manter. Porque nós não somos mantenedores. Nós podemos segurar por um semestre, dois semestres... Mas, se não houver interesse da instância máxima, a EJA vai acabar (A-E3).
>
> As pessoas que estão à frente [EJA/SME] até me passam que não têm nenhum poder de fazer com que as decisões da EJA sejam atendidas. Aí, eu vejo que a EJA é tratada com desdém. Se já não é assim tão bem tratada... Nunca foi que eu acredito. Então, assim, a partir de 2013/2014, aí é que as coisas, realmente, estão sendo levadas, parece que sem muita seriedade. A EJA está aberta e do jeito que tiver ela vai funcionar. Politicamente, eu vejo que não adianta (B-E3).

Os professores revelam sua desesperança no contexto com o qual se encontra a EJA. Existem pontos interessantes que podem ser destacados, versando sobre a questão do chamado fracasso escolar ou do abandono discente na modalidade citada, posto que esta problemática surja como problemática nevrálgica nesta modalidade para esses profissionais: os professores se sentem cobrados e até responsabilizados no sentido de manterem os alunos nas salas de aula; no entanto, eles creditam à gestão central da rede de educação municipal, com alguma legitimidade, a implicação responsiva desse sensível ponto sobre o abandono escolar de jovens e de adultos. No entanto, como nos ensina Charlot (2005), o fracasso

também é construído a partir do ponto em que o alunado não entende a aula docente, que continua ensinando. Como é muito difícil um professor levar em consideração cada educando em sua singularidade, deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia a dia da sala de aula.

A partir do que dizem os professores, de forma mais densa, essa discussão resulta-se de uma política quantitativista capitaneada pela SME que analisa o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos de forma estatística. Ao mesmo tempo em que se sente alvo das exigências de gestores, os professores enxergam nestas a fonte causal de todo este contexto de mal estar intricado que se vê na EJA, ocasionando em ato derradeiro o fechamento de escolas. Em sentido dialético, essa peleja se encontra adstrita a polos discrepantes de forças que deveriam estar compartilhando saberes e perspectivas para a educação pública, mas o que podemos perceber é a presença implicadora da negação da negação entre estes polos. Pela nossa percepção com base nas falas dos entrevistados, nesta explícita contraposição de saberes, de poderes e de perspectivas possíveis, com veementes inferências dos ressentimentos históricos, a EJA navega por mares revoltos em meio a confrontos ideológicos e políticos entre docentes e gestores. Perdendo-se em tempo e espaço histórico, tolhendo significados pertinentes para a formação discente e à deriva em relação a quaisquer portos seguros que se possa ancorar.

Esse aspecto, acreditamos, contribui no dia a dia para circunscrever e fomentar sentimentos que afetam a experiência da docência, levando os professores ao desestímulo na sua prática laboral e de vida em relação à profissão que exerce em relação à construção de uma carreira profissional consistente em teoria e prática. Sobra-lhes um fazer meio mecanizado, de modo geral, desanimado, desestimulado, sem a inquietação necessária para se testar o novo. Esse olhar amplificado – pautado na crítica ferrenha à SME, como símbolo local da política educacional – transfigura-se em sensações de trabalho docente isolado, sem apoio necessário na Educação de Jovens e Adultos; e, portanto, sem perspectivas de avanços pedagógicos sistemáticos ou mesmo de projeções mais animadoras. Reduz-se com isso a energia empreendedora da autonomia, da criatividade e da proatividade na busca por novas perspectivas curriculares nos contextos em causa. O professor se vê inserido numa peleja inglória e sem o vislumbre de sucesso coletivo ou até individual de respeito e perspectiva crescente de seu ofício. De certo modo, resta-lhe o mais conhecível e mais cômodo, a transmissão, o cumprimento de horários e de uma agenda sequencial disciplinar, burocrática e meio enfadonha para os atores implicados na EJA. Perde-se a possibilidade de ter *autores* escolares.

Noutro vértice, esses aspectos constroem no grupo um colegiado de desenganados e entregues à própria competência e abnegação profissional. Se não há futuro para a EJA, não há horizonte para o professorado dela, no caos sobra a missão espinhosa a ser cumprida como uma quase penitência diária. Neste amplo contexto, Sampaio (2010) nos diz que na trajetória político-pedagógica da EJA sempre foi permeada por tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. O Estado sempre esteve por trás das iniciativas de EJA como incentivador e financiador. Esta autora nos diz que a marca histórica da EJA é a da relação de domínio das elites em relação às classes populares, corroborando para uma concepção preconceituosa acerca do público da EJA. Estes aspectos contribuem para a construção do abismo entre docentes e gestões educacionais no tocante ao diálogo democrático, na busca por reflexões conjuntas em termos curriculares que possam aproximar as ações em possibilidades mais pertinentes e prudentes para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade. Educar se torna um porvir, um tatear para os professores.

No contexto educacional do Ensino Fundamental neste citado município, pensando-se especialmente a Educação de Jovens e Adultos, parece não haver um olhar por parte dos entrevistados, que aponte a SME como uma parceira do processo de ensino e de aprendizagem, sequer como um vértice do sistema como um todo que possa ser levada em consideração em relação às discussões acerca da EJA de forma proativa junto ao professorado; e, sequer entre os professores há sinais de expectação que vislumbrem a Secretaria em questão de forma a se imaginar ela compartilhando reflexões, propostas e discutindo alternativas junto aos professores de modo mais horizontal e democrático.

O que é sentido é a existência da vigilância e a exigência feita aos profissionais docentes no tocante aos resultados quantitativos da EJA ou, como cobrança, a falta deles. A resultante desse processo se dá pela postura defensiva do corpo docente ao abrigar-se em sua práxis, em seu refúgio pedagógico, por vezes tradicionalizado historicamente e posto a termo por meio de um *modus operandi* que, apesar de esforços no seu saber/fazer, recrudesce na operatividade de um ensino protocolar na textura atual desta educação formal. Em parte, essa disputa ajuda a parir processos engessados de currículo, pois pelo controle hierárquico e pela reatividade de autopreservação do professorado, o currículo das escolas acaba por responder ao que Apple (2006) define como recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar – de contestação também – e os representa. Segundo este autor, o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social.

No embate de poderes ideologizados no entorno da educação – entre professorado e gestão educacional – o controle transcende a disputa e se reconfigura na prática pedagógica escolar em nova forma de controle no contexto do ensino escolar. O que afeta um grupo passa a afetar um terceiro sob uma forma de construção dogmática e de exercício disciplinar de conhecimento. Apple (2006) concorda que o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro. Este aspecto pode ser reescrito como a representação social de um grupo que se inclina sobre outra de um segundo grupo; que, rearticulada por meio de conceitos e imagens regulatórias, mostra-se reinterpretada a representação em guiamento prático; precipitando-se esta em um terceiro grupo menos poderoso, o do alunado, por exemplo. Esse processo contínuo e multifacetado se dá no embate cotidiano nas relações e posições de poder, retroalimentando-se: micro, fronteiriço, por vezes subjetivizado, intra e entre coletivos, *biopoder*. Esse contexto nos parece pertinente quando tomamos como exemplo as lições de Gil e Hernández-Hernández (2016) ao afirmarem que os responsáveis pelas políticas educativas, dentre outros, regulam as representações do conhecimento, formas de ensinar, avaliar; a sala de aula se torna uma espécie simbólica de cela, e a escola, uma fortaleza.

Resta evidenciado que há uma disputa simbólica, um território a ser dominado; e, em lados opostos, peleiam-se professores, que estabelecem suas trincheiras ideológicas. Sob a visão crítica do professorado, infere-se: se o órgão gestor dialoga, não é da forma mais democrática; se dá apoio, não é o necessário; se reconhece a realidade complexa da educação – particularmente da EJA –, impõe sobre os docentes o caldo atributivo dos embaraços pedagógicos que engessam a educação formal nas escolas. Portanto, dentro do pedagógico trabalho docente, existem mais imposições gerais do que discussões dialógicas sobre as possibilidades na Educação de Jovens e Adultos. Essa conjuntura direciona-se à cristalização de ações e reações defensivas acumuladas, associadas às concepções docentes, não deixando margem para processos reflexivos e construtivos de novas alternativas de currículo na EJA de modo que suas questões possam ser postas à mesa do diálogo profícuo. Como uns dos aspectos imbricados e versados no fazer cotidiano das escolas por parte do professorado, essas configurações tendem a transmutarem-se em práticas docentes[10] reativas, defensivas e razoavelmente tradicionais, baseadas na transmissão verticalizada de saber nas salas de aula, como forma de fundamentarem um porto seguro para o cotidiano da docência, com ânsia de

[10] Essa temática será abordada com mais detalhadamente no capítulo V deste estudo.

disciplinarização e menos audácia pedagógica. E isso, provoca mais desconforto reflexivo e exacerbação laboral.

> A Secretaria impõe o modelo [da EJA] e quer que a coisa funcione. E às vezes não dá e a gente tem que modificar. A Secretaria dá apoio, mas não é 100%. Falta mais presença dentro da escola, certo? Saber por que a escola tinha duzentos alunos e agora têm cem... Sentir que muitas vezes a falha é do cansaço do aluno. A gente começa com duzentos alunos e de repente a Secretaria quer fechar a EJA porque só têm setenta. Mas, setenta são setenta, cinquenta são cinquenta alunos aprendendo. Então, é esse impasse que eu não concordo. Enquanto o professor pensa em alfabetizar, na qualidade... A Secretaria pensa na quantidade. Eu sei que precisa de muitos alunos, mas a gente começa o ano com muitos alunos. E, às vezes, o aluno se desmotiva pelo cansaço e o professor não tem como ficar motivado. A estrutura é muito simples [da educação municipal]. O que atrapalha são as modificações que eles fazem em termos de blocos [organização curricular] que a cada ano vem uma posição que vem lá de cima... Deve ser assim, deve ser assim, não deve ser assim... E a realidade nossa, como o nosso aluno, é outra. Eu acho que tem de partir da base. Tem de partir daqui da escola para a Secretaria de como a EJA deve funcionar. Partir da realidade da escola pra ir lá e ser discutido. Aí, às vezes, a Secretaria atrapalha um pouco por ela não tem ideia da realidade aqui da escola. Ela não é intransigente, mas às vezes ela implica em alguma coisa (A-E1).
>
> Da parte da Secretaria, só veio aqui a fiscalização pra saber quantos alunos têm em sala de aula. Não vêm pra discutir a EJA. Eles não chamam pra reunir, conversar sobre o que pode melhorar. Eles começam logo dizendo, os fiscalizadores, no caso, que não vieram pra fechar a EJA... Só que vieram! Quando chega lá [à SME] vai dizer a quantidade de alunos que tem. Se pegar um dia com alunos tudo bem, mas se pegar um dia ruim... (A-E2).
>
> Mas, também falta acompanhamento do setor (da SME): porque eu vejo o fundamental ter um acompanhamento bem mais forte das disciplinas, às vezes, não tem isso na EJA. Isso por parte da Secretaria, mas também nas escolas deve existir esse acompanhamento direcionado ao professor (B-E2).

Sob o olhar docente, a relação de trabalho com a gestão central da educação municipal sugere desgaste e tensão exposta nas rotinas da EJA. É-nos pertinente pensar que esses aspectos dificultam uma construção de novas lógicas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, sem que haja um diálogo profícuo entre escolas e professores, entre professores e alunos e, entre professores, escolas e gestão do sistema educativo – neste caso – a Secretaria Municipal de Educação. Não é dispendioso o alerta de que recortamos a análise para a questão curricular, pois configura o nosso caminho nesta pesquisa. O diálogo há de ser constante e embasado nas realidades possíveis que estejam ao alcance dos docentes e dos gestores. Ao olharmos para outras proposições de currículo, devemos ter em conta o envolvimento frutífero dos sujeitos implicados na EJA, como nos ensina Barcelos (2012, p. 35-36) ao afirmar que,

> [...] o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo conjunto e permanente. Um processo de construção curricular que precisa envolver todos os atores da ciranda educativa e que não seja, como até hoje foi, pautado por uma orientação racionalista, e de denominação, como, de resto, tem-se mostrado o processo educativo escolar, em nossa sociedade de orientação patriarcal.

No entanto, notamos que há um razoável nível de desconfiança que parte do olhar do professor no que tange o direcionamento gestor para esta modalidade. Esse aspecto limita uma articulação democrática em relação ao discurso e à interação entre estes atores da EJA no que tange a um entendimento mais pertinente para um avanço curricular mais condizente com as potencialidades que a modalidade pode oferecer em cada escola. Os entrevistados se sentem cobrados, fiscalizados, desassistidos por aqueles que devem cuidar em contexto macro da condução e organização geral da EJA – a SME, que tão somente impõe regras e exige resultados, segundo aqueles. Esses aspectos reverberam no cotidiano escolar, especialmente na dimensão dos afetos docentes. E este sentido aqui empregado pelos professores nos sugere que eles assimilam a postura da gestão a um movimento hierárquico remitente a um patrão. Mas de modo reflexivo, ela está presente tanto na vigília gerencial sobre o trabalho docente, como deste em direção ao aluno e funciona quase como um aspecto fabril de controle de produção e aferição das atividades desenvolvidas para produção quantitativa do processo todo. "A ideia da fiscalização ainda é a que orienta a avaliação no processo educativo e não a atitude de responsabilização solidária nas atividades docentes" (BARCELOS, 2012, p. 84). Nesse sentido, é provável que no itinerário histórico da educação formal, sob os auspícios do contexto capitalista, se tenha caracterizado o laboro docente de modo que, como inferem Gil e Hernández-Hernández (2016), o ofício de professor tenha sido sob a imagem da dependência e da subordinação das ideias e propostas alheias conferindo-o baixo nível de autonomia. É importante ressaltarmos que não é nossa intenção discutir políticas públicas para a educação neste trabalho, posto que o objeto de estudo nosso seja outro. Mesmo assim, entendemos ser conveniente observar essa relação conflituosa construída entre os professores e a gestão central do sistema público municipal de ensino, pois ela replica nas decisões de currículo, e o seu constructo social, cultural, histórico – no espaçotempo das representações sociais dos professores sobre o currículo.

Essa descrença de modo geral na ação gestora da SME perpassa questões como a organização curricular da EJA; formação continuada; outras relacionadas ao apoio didático-pedagógico que julgam os professores ser necessárias; e, recai ainda nas noções que envolvem o sujeito discente, seus interesses em buscar os estudos formais, a sua permanência formativa

durante cada ano letivo e, especialmente, a evasão. Os professores são ressentidos numa gama de fatores que – segundo suas falas – apontam para certo grau de ausência, negligência e até mesmo omissão intencional da Secretaria quando se trata de Educação de Jovens e Adultos.

> Tem um grupo da Secretaria que quer que a EJA permaneça, mas tem um grupo que tem outra visão. Historicamente eu não acho que a Secretaria seja parceira dos professores. Os professores não são procurados para serem ouvidos. Pelo menos nunca me chamaram pra saber o que está acontecendo com a EJA. Mas, na rotina da EJA seria importante o professor ser ouvido. Seria importante porque, acredito, que todo professor da EJA tem a angústia dessa divisão por blocos que houve (C-E1).

> Eu acho que a SME não faz nada com relação a minimizar essa questão de evasão discente na EJA. Inclusive, se omite num papel importante que, como membro determinante das políticas públicas, deveria fazer: incentivar o aluno jovem e adulto a voltar para a escola. Na EJA não temos isso, esse incentivo. A SME não contribui para que não haja evasão. Se a gente quer o aluno aqui, rodamos o chapéu aqui entre nós e fazemos o que seria papel do Estado e colocamos carro de som dizendo que as matrículas estão abertas, convidando os meninos a vir estudar etc... (D-E1).

Nos contextos de olhares docentes e suas subjetividades interpretativas, as falas também revelam que a Secretaria não está tacitamente imobilizada e sem nenhuma ação mais condizente com as necessidades da EJA. Elas apontam que há na gestão, no entanto, ações que são ineficientes, e, até mesmo distantes da realidade escolar na qual transita o trabalho docente – o modelo formativo que há parece não ser o necessário. É possível que exista uma imagem formada e consolidada do professor em relação à SME com base nas sucessivas distorções na demarcação das responsabilidades dos agentes implicados na modalidade e, por consequência, haja exigências feitas ao professorado no que tange ao cumprimento de uma agenda educacional que atalhe, principalmente, as questões que envolvem a evasão discente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, como nos afirma Gilly e Piolat (1986), as coisas são mais complexas em situação educacional real. O que revela um tecido costurado de forma mais heterogênea no cotidiano no campo da educação pública formal. Em outras palavras, esses aspectos se correlacionam com a figuração da docência e a autoimagem que os professores constroem neste tempo histórico; e, em nossa compreensão, esse pano de fundo colabora para fundamentar as concepções representacionais destes sujeitos quanto às dimensões diversas que ladeiam a organização de um currículo centrado nas realidades cotidianas da EJA, no sentido de deitar um lastro de saberes que são vivenciados e sentidos; inclusive, em virtude dos sentimentos e desestímulos levantados por estes profissionais. Implicam-se esses fatores também na prática de currículo que eles materializam nas escolas cotidianamente. Gilly e

Piolat (1986) ensinam que, ainda que dependente, em parte, de mudanças de pessoas, interacionais, questões formativas e de aprendizagem em meio ao contexto cultural, as mudanças através da educação desenrolam-se no quadro de uma orientação deliberada cujas formas e etapas resultam de escolhas operadas por indivíduos ou instituições.

De forma analógica ao pensamento destes autores, as questões de escolhas e decisões de currículo também se imbricam nas disputas abertas no campo pedagógico do saber/fazer escolar e de poder, sob o viés político, histórico, social e cultural da educação, que configuram a relação entre professorado e gestão educacional dentro de uma rede instável e ambígua de relações, e interdependente, entre os grupos distintos que constituem esse tecido e suas tessituras educacionais na sociedade.

> A rede de atividades humanas tende a tornar-se progressivamente complexa, extensa e intimamente tecida. Cada vez mais grupos e, com eles, cada vez mais indivíduos tendem a se tornar dependentes uns dos outros para sua segurança e satisfação de suas necessidades, por meios que ultrapassam a compreensão da maioria dos envolvidos (ELIAS, 1998, p. 117).

Entendemos que não é plausível e tampouco interessante que os professores se sintam em lado oposto à Secretaria de Educação – embora seja legítima a contraposição e mesmo necessária – pois este fato, de *per si*, pode ser mais um complicador no cotidiano escolar no sentido de se encontrar alternativas curriculares que se aproximem de uma qualidade pertinente às realidades educacionais, da EJA e de seus atores. Em que pese o fato de haver pertinência e autenticidade nos argumentos docentes no contexto de suas análises sobre a gestão da rede educacional em tela, em particular, e as políticas educacionais, de modo amplo. É preciso diálogo entre estes e aqueles também, como membros de dois grupos e seus indivíduos membros que teoricamente jogam do mesmo lado. Pois, "o indivíduo não é assim senão o entrecruzamento necessário, mas variável de um conjunto de relações" (AUGÉ, 1994, p. 27). A educação formal, a EJA, é um emaranhado de saberes e poderes em atuação complexa e trançada por fios distintos, os nós que se desatam e se reconectam a outros fios, em seu itinerário, são frouxidões bem-vindas por onde podem vazar novas possibilidades de currículo no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

> Então, esse é o sistema. Nós nos acostumamos muito com o 'eu não posso'. O professor não consegue dialogar com quem representa o sistema. Ou pelo menos com uma parte que representa o sistema. O nosso diálogo com o sistema em si, é o seguinte: ou você acata ou você desobedece. Isso na visão deles. Na minha visão é: que tal manter um diálogo? E eles: pra que manter um diálogo, se nós já pensamos tanto por vocês? Temos até uma comissão de educação aqui pra pensar muito por vocês. Legal! (B-E1).

Porém, diante das falas parece ter se estabelecido um conflito de interesses entre atores fundamentais para o democrático desenvolvimento de alternativas de currículo mais emancipatórias para a Educação de Jovens e Adultos. Professores versus gestão educacional parecem coabitar um território comum de forma antagônica, sem confiança ou parceria essa conjuntura espraia-se na sociedade sem necessariamente estar à mostra: disjunções ideológicas sentidas, refletidas (embora meio mitigadas) nas contradições cotidianas da educação pública. É uma conjuração de identidade e alteridade que se amplifica na análise docente. Augé (1994) nos ensina que o sentido social se ordena em torno de dois eixos: no primeiro, dos pertencimentos ou da identidade, são medidas as pertenças sucessivas que definem as diversas identidades de classe de um indivíduo (que vai do mais individual ao mais coletivo e do menos englobante ao mais englobante); o segundo, o da relação ou da alteridade, colocando em ação as categorias mais abstratas e mais relativas do '*si-mesmo*' e do '*outro*', que podem ser individuais ou coletivas. Essa conjuntura revela ser suficientemente preocupante para a atualidade da Educação de Jovens e Adultos e, compreendemos, é preciso que o professorado se aperceba dessas feições tencionadas para que movimentos dialógicos de aproximação, junto à SME, possam ser intensificados e qualificados no debate democrático sobre os rumos da EJA na educação municipal.

No entanto, o que podemos perceber a partir das falas dos professores é que há um desarranjo conceitual entre o *Eu*, grupo docente em contraposição ao *Outro*, grupo gestão. Ele prolifera distâncias dialógicas, desconstruídas no percurso (se é que já houve bom diálogo); e, ao mesmo tempo, reitera silêncios contraproducentes, dentre outros aspectos, às questões de currículo. A relação se dá numa comunicação truncada ou mesmo distorcida, no entanto afeita à divulgação e difusão entre os professores como rastilho discursivo gestado em anos e anos de embates. O professorado se ressente e se inclina a conceituar as ações da SME ou mesmo as omissões com um viés político, no qual para o bem ou para o mal se opera. Esse recorte nas concepções, um aspecto que causa a seleção do olhar desacreditado, amplia a contracepção da fecundação de um trabalho integrado, propositivo e democrático em virtude do objeto de descrença: a Secretaria como significado e significante gerencial da educação natalense, antígeno de formas vislumbrantes e promissoras de como poderiam ser intuídas as ações políticas. Nesse patamar prático e cognoscente dos professores, dá-se a objetivação ao objeto SME, ao utilizarem de construção seletiva de análises e certa naturalização do pensamento grupal, como processo fundante de representações sociais que constroem os docentes em relação à gestão, à Secretaria, que replica na educação "desqualificada": aproximando-a ao estado de relações mercantis, ancorando-a ao "patrão" e, desse jeito, correlacionada

mutuamente à objetivação neste aspecto, que pinta a imagem da “luta de classes”; proprietário *versus* proletário. De outro modo, essa relação dinâmica e cotidiana resulta na luta, no caldo de uma disputa de poder, de percepções ideológicas e também políticas diferentes. Dessa forma, ao pensarmos a construção da representação social neste contexto, a familiarização à SME – velho objeto de saber – por novo percebido, está ligada ao ideário de patronato e sua imagem é mercantilista. Isto é, a Secretaria é figurada como uma espécie de “empresa” a gerir o sistema. É simbólica esta figuração.

Como nos ensina Nóbrega (2001), a ancoragem está dialeticamente à objetivação, e aquela permite a incorporação do que é novo em uma rede de tipos usuais. Este aspecto é delicado, pois, como órgão, a SME não é nova ao conhecimento docente, mas, como aproximação a um elemento patronal por suas ações gerenciais; elas estão em um campo estranho às concepções docentes a partir de suas perspectivas pedagógicas. E esse processo se oferece aos professores por meio de uma espécie de exame da realidade, orientando comportamentos.

Nesse contexto, para clareamento do que estamos inferindo, Trindade, Santos e Almeida (2014) nos ajudam na compreensão do processo de objetivação, que para as autoras, trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo. A retenção das informações “salientes” é acompanhada de um ajustamento, onde certas informações assumem um papel mais importante que outras, ou diferente daquele que tinha em sua estrutura original. Enfim, é questão de transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares.

No duplo estágio da distância e do silêncio, entre gestão e professores, formata-se e recrudesce o *outro* como um fenômeno que se configura em social também no campo educacional, estranho: imaginado e figurado como intangível às discussões prudentes, particularmente, no campo pedagógico curricular. Jodelet (2001) nos afirma que, em termos de representações sociais, como fenômenos cognitivos implicam a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que a ela estão ligadas. Para esta autora, deste ângulo de visão, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade externa ao pensamento e de elaboração psicológica e social desta realidade.

O acumulo histórico de embates, com greves e desvalorizações profissionais, em sua construção profissional e afetiva, entre professores e gestões (materializadas na SME), experienciados pelo grupo docente em seu itinerário laboral abastece nestes a imagem antagônica daqueles, da SME. O discurso circula acerca desta questão e vai construindo uma representação socialmente partilhada. O não familiar é o sentido de se não haver práticas dialógicas e pedagógicas, e curriculares, que corroborem com o professorado e em apoio ao trabalho deste grupo. Os professores não concordam com as posturas, de modo geral, da gestão. Isto significa que a Secretaria se mostra estranha aos professores no que diz respeito às decisões políticas em suas ações que rebatem nas realidades rotineiras vivenciadas pela docência, que impõe e fiscaliza meramente: uma espécie de patrão do mercantilismo quantitativista do capitalismo.

Estas ações que destoam das ideologias docentes e de seus anseios sociais, distantes e antidialógicas, surgem como objeto "estranho" aos professores: objeto de saber novo emergindo dentro do que já é conhecido. Por isso, o professorado classifica simbolicamente a gestão – e, consequentemente a sua ação – como inquisidora do professorado, averiguadora de resultados numéricos, anacrônica e, por vezes, autoritária: em sentido analógico mais amplo é a construção imagética polarizando entre a dicotomia capitalismo e proletariado; entre o patrão e o empregado; entre o demandante e o demandado. Ancorando as representações sociais docentes como atribuição de significação que aproxima os dois polos citados e que orienta o comportamento dos professores; isto é, objetivamente, pela luta classista. Reafirmamos que essa imagem é construída pelos professores no contexto de suas realidades diárias na educação municipal, a partir de um pano de fundo histórico de lutas e embates de saberes/poderes que envolvem questões de classe, como categoria, econômicas e sociais, dentro do aspecto macropolítico do próprio sistema capitalista. A representação social construída nesse contexto tem seus fios tecidos na comunicação partilhada dessas concepções e interpretações entre os professores. Ressoa na educação formal, na EJA, rebate no currículo.

Há uma sinalização significativa apoiada nas angústias e contrariedades históricas por parte dos professores em relação ao que simboliza a Secretaria e, por consequência, um motivo contundente que os faz ter certa aversão, polifásica de sentidos, à SME. E estes aspectos se intensificam com a ameaça corrente que se faz presente diante da possibilidade de fechamento da EJA nas escolas. É fato que muitas instituições escolares já fecharam as portas para a Educação de Jovens e Adultos no município do Natal/RN e este quadro realístico das concepções neoliberais da gestão da educação pública é profundamente danoso à autoestima

docente, à própria educação e ao encorajamento de reflexões/ações em seu trabalho que apontem novas perspectivas pedagógicas, por conseguinte, de currículo. E neste imbróglio de pelejas entra a figura discente sob um viés quase indecifrável.

> E a gente pensa: o que é que a gente faz? Pra perguntar a ele [aluno] o que é que ele quer da vida? Não sei se foi a educação que ele teve; não sei se é este mundo que aí está. Eu sei que a EJA está aí, sendo perseguida, ameaçada de fechar. Por quê? Não tem quem resolva o problema? A gente fecha a bodega, como se diz e bota os alunos num bocado de ônibus e vamos pra outro lugar? Ninguém chegou pra dizer assim: - vamos para pra pensar? Principalmente da Secretaria. Lá não está o pessoal [equipe da EJA na SME] pra ver os motivos. Porque lá não está... Porque eu sou contra fechar a escola. Eu acho que jamais, em hipótese alguma a escola deveria ser fechada (D-E2).

O domínio da irresolução se instala. Essa realidade faz os professores tecerem suas críticas ao órgão gestor em questão e colabora para o distanciamento que se mostra mais evidente com a decorrer do tempo. Os professores se ressentem das pressões que sofrem diante da expectativa de verem a EJA encerrada nas escolas que atuam. Esta perspectiva é demasiadamente angustiante e provoca dissabores, revolta, medo para estes profissionais. Em aspecto cognitivo, esse fato sinaliza a culpabilidade do *outro* e vice-versa.

No acolhimento do malogro, a condenação vocifera-se no conceito contextual da alteridade. O sentido de autodefesa é sempre duplo para grupos que se postam em polos definidos. O *outro* é a esfera reluzente do descompasso educacional que ameaça a trajetória do *eu* no grupo e do grupo docente. O individual e o coletivo se singularizam simbolicamente no contexto social em contraposição aos ataques de *outros*, compartilhando posições ideológicas e de sentidos de grupo que reforçam as práticas também de resistência até mesmo como questão sociopolítica na ambivalência do contexto dos sujeitos do grupo. Augé (1994) nos ensina que o sentido dos outros nos confronta com a evidência do sentido luta de grupos que os outros, indivíduos ou coletividade, elaboram. É um efeito de senso social, isto é, o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal. Fechamento de escola implica em reorganização da vida profissional e pessoal – e isso nunca é fácil – porque provoca mudanças de instituições, quebra de vínculos afetivos e desestabiliza a vida dos professores de forma drástica.

> Com relação a quem orquestra tudo isso [a EJA]... Ainda há visões arcaicas no sentido de apontar uma única saída para a questão da evasão que é o fechamento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas. Evasão, fechamento; notas baixas, fechamento; número de reprovados, fechamento. É a saída que se aponta. Acho esse discurso perverso, ridículo, sem embasamento, sem nada. Não é discurso de um educador. Você já imaginou

> se por causa desse problema [evasão], fosse fechar tudo que é escola? Mas, a questão são os gastos financeiros. Porque o sistema quantifica o aluno (B-E1).

> Eu acho que a Secretaria vê a EJA em último ponto. A Educação de Jovens e Adultos não é prioridade. Então, se precisarem cortar gastos tiram a EJA; diminui, fecham escolas. Não têm um olhar para o que realmente a EJA é: a importância dela na comunidade... Eu acredito que sabem que existe trabalho, mas eles acham que não é consistente. Eles acham que é um faz de conta esse tempo em que os alunos estão aqui. Eu acredito que é forma como eles pensam (B-E2).

> Mas, eu acho que deveria haver [por parte da SME] um apoio maior. Assim, de estarem mais presentes à escola, não só para cobrar, porque quando se diz: a SME vem aqui, à noite, todo mundo fica preocupadíssimo. Por quê? Porque eles vêm, praticamente, só com o intuito de ver o número de alunos, se as turmas estão funcionando. Então, a gente fica preocupadíssima. Quando vinha um profissional da SME pra EJA, a intenção era somente essa: ver o número de alunos por conta do fechamento. Houve o fechamento de várias escolas à noite. Então, na verdade, isso não é o certo. O principal são eles virem sim, mas não é só pra ver o número de alunos, mas com o número de alunos verem como é que estamos trabalhando. Por que o que adianta você ter quantidade e não ter qualidade? Então, o que está sendo oferecido, o apoio e não como cobrança... Quando eles [SME] vinham, fica todo mundo preocupado para mostrar cadernetas, número de alunos... Aí, nós ficávamos em suspense até porque outras escolas haviam sido fechadas e nós estávamos na iminência até de fechar também. Quando na verdade eles deveriam vir como apoio ao trabalho que estamos desenvolvendo e serem solidários. E não somente com intenção de cobrar (E-E1).

Nas falas acima, a complexidade estabelecida na relação entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação. Uma relação de medo e desconfiança, de cobrança e rechaçamento. De certa forma, negação ao que vem da gestão central como norma ou diretriz dentro do cotidiano do sistema. O professorado amarra-se a uma imagem antagônica acerca das ações da SME e esse antagonismo apreendido está correlacionado à autoimagem da docência em seu trabalho cotidiano, seu esforço, seu empreendimento pedagógico: é inibidor de novos rearranjos curriculares, por consequência. Ao mesmo tempo esse olhar docente ilustra e insinua objetivamente proposições para outra postura da gestão. Não se sabe em que nível as atividades e cobranças da citada gerência educacional do município em tela estão implicadas e outras matrizes hierárquicas de exigências. Tampouco, a crítica do professorado é impertinente, mas como parece que não existe abertura dialógica com capilaridade o suficiente que tangencie novas perspectivas de ação conjunta e democrática entre os grupos deste embate, vigoram-se no lastro comum das ideias coletivas os estereótipos imagéticos construídos e comunicados.

> Já houve época em que a SME dizia que o aluno da EJA tinha de ter setenta e cinco por cento de frequência, ele tinha que ter semana de avaliação... Eles

> desconheciam a realidade e isso, nós, os professores, sabíamos... A grande questão era: porque eu tinha que ouvir esse grupo [SME]? Em determinadas reuniões, eventos... E sabíamos que não deveríamos ouvir esse povo (B-E1).

Uma relação de pensamentos opostos e que, parece estar em rota de colisão em período constante e prolongado se mostra em evidência contínua. Consideramos que, de certo modo, há um pensamento formado entre o grupo de professores em relação à SME que está implicado na sua construção representacional àquela que se costura no cotidiano aos saberes/fazeres destes profissionais nas ações e reações das relações de poderes cotidianos. Para o professor é difícil aceitar uma lógica de quantificação dos alunos em sala de aula, pois ele tem significativa noção da realidade pouco aprazível que os discentes passam rotineiramente. A sua própria condição, muitas vezes, que o faz trabalhar o dia inteiro em escolas e modalidades diferentes, não se mostra vertente animadora, provocando certo desestímulo e cansaço diário. Diante da responsabilidade que se revela na autoimagem que os entrevistados constroem de si acerca da docência (como veremos adiante), os participantes desta pesquisa demonstram que a complexidade das questões educacionais dentro do cotidiano em que experienciam, se entrelaçam e se configuram em meio às práticas materializadas no dia a dia escolar. Portanto, o olhar descrente em relação às gestões públicas no trato com a educação pública – em especial a SME em relação à EJA – não parece desconforme das lutas que travam diariamente nas salas de aulas de suas escolas. Ele é uma consequência dos conflitos existentes; fruto educacional e social do isolamento em que se vê o professorado e do desânimo com o passar dos anos na profissão do magistério.

Embora, alguns professores sinalizem que existe abertura para o diálogo com a SME atualmente, essa perspectiva não se mostra como uma vertente pujante entre os entrevistados, mas serve para sugerir o contraditório entre nossos analistas. Esta perspectiva aparece de forma tímida, afeita às subjetivas formas de percepções dos fenômenos cotidianos pelos sujeitos; e não demonstra ser o que prevalece quando observamos as falas de modo geral. “Aqui nessa escola, de certa forma, a gente discute com a Secretaria e ela acaba aceitando muita coisa, mas é em razão da insistência de nós professores” (A-E1). “Hoje em dia eles conhecem mais a realidade da EJA. Hoje, há uma abertura para o diálogo com a Secretaria” (B-E1). Não percebemos que essa abertura em direção ao diálogo descritas nestas falas seja uma vertente principal na relação entre professores e Secretaria – pelo menos em aspecto generativo no discurso do professorado. Ela parece mais uma reinterpretação subjetiva e excepcional, onde a regra é o desencontro e o pensamento contrário entre os atores aqui em evidência. O contexto é implicado na análise docente. O momento revigora

argumentos pensados e refletidos na recorrente antipatia, que se mostra no embate de ideias e que se aproxima nas imagens construídas sobre as ações de terceiros. A SME é a mitificação da ideologia contrária, dominante hierarquicamente, em reentrância simbólica que circunda e retroalimenta as disputas de poder, históricas e culturais, entre o grupo docente e as gestões da rede municipal de educação. Neste âmbito, nos convém entender em Foucault (1989) que na forma capilar de existir, a mecânica do poder se insere no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos e atingindo seus corpos, em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

Um exemplo desse jogo que é disputado pelos sujeitos grupais no cotidiano educacional é o fato de que, durante o intercurso de nosso processo empírico, surgiu a possibilidade de se criar escola polo para a EJA no município, fechando escolas que estão apontando resultados quantitativos de matrícula e conclusão de alunos da EJA com menos capilaridade para a SME. Esse fato, além de ser complexo e meio insensato – gerou angústia e revolta nos entrevistados. Mas, se presta a nos servir como um recorte pontual dentro do amplo campo de embates mencionados mais duradouros. Em meio a realidades sociais e escolares dos alunos, que têm suas peculiaridades mais significativas na EJA, o fechamento de turmas e de escolas, criação de outras como polo de abrigo de estudantes remanescentes das que tiveram o turno noturno encerrado, não parece ser uma boa alternativa sob nenhum aspecto. Os professores demonstram isso:

> A SME falou que não vai negar a ninguém o direito de estudar. O ônibus vai estar em frente aqui e vai levar para outra escola. Qual vai ser o discurso? A Secretaria não vai dizer que não matricula o aluno. Matricula. Mas, não vão estudar aqui na escola. Vão pegar um ônibus gratuito e a prefeitura leva [para outra escola]. Que argumento usar contra? Agora, o critério de fechar esta escola, eu não sei. Uma escola dessa dimensão, mais central. Para onde querem levar os alunos? Aqui é mais central. E aqui, por ser uma escola situada no meio de muitos comércios, temos alunos que saem do comércio e vêm pra cá (C-E2).

> A SME não tem muito interesse não [na EJA]. Eles medem muito os custos de uma escola dessas à noite. Se eles tivessem interesse eles vinham para propor coisas com a gente e não ficar fiscalizando a EJA. Eles são tão sabidos! Eles são mais sabidos que a gente. Vinham pra cá fazer uma campanha... Mas tudo é nas costas do professor. Não têm interesse que funcione. Talvez, para a SME, o aluno da noite seja um subproduto. Porque o da tarde – se não vota – tem muita família que vota. O da noite é um número pequeno. Acho que é uma questão política. Os olhinhos da prefeitura são para o Ensino Fundamental. A EJA faz parte do Ensino Fundamental, mas é anexo. A EJA é anexo do Ensino Fundamental. As políticas públicas são para os meninos da manhã e da tarde, do sexto ao nono ano. Eles fecham a EJA para remanejar os professores para o sexto ao nono anos. Nós e os alunos somos os patinhos feios. Nós temos liberdade hoje. Nós temos autonomia. Mas existe um assédio moral grande por parte da Secretaria. O

> assédio moral é... Eu não sei qual o propósito da Secretaria chegar, sem comunicar, e diz que é dia de ver caderneta; aí, outra vai pra sala de aula contar os alunos. Fatos novos surgiram. A escola na iminência de ser fechada. Quer fechar, fecha! É ruim esse negócio da desconfiança. É como se dissesse: vamos pegar vocês no flagrante. Isso não existe. Isso desestimula; eu me desestimulo. A minha idealização foi para o espaço há muito tempo. O que me motiva ainda é a sobrevivência (C-E2).

Esse recorte surgido por uma questão peculiar no meio do nosso processo empírico se insinua como parte de eventos em eventos objetos de disputas, que vão se consolidando na retina do professorado. A perspectiva de fechamento da EJA nas escolas é mais um fator destrutivo para a autoestima docente que se junta a tantas outras questões que vêm de longa data na relação turbulenta entre esses atores educacionais e a representação política em questão. Aquela se mostra de forma impositiva e controversa. Penin (2009) nos ajuda a entender que existem fatores extrínsecos ao trabalho docente que se implicam diretamente à realidade cotidiana da docência, isto é, são processos que atravessam o professorado sob a tutela de aspectos considerados exteriores da profissão docente, que remetem a condições objetivas que circundam questões como salários, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho. Esses aspectos são decisivos nas concepções docentes quanto às formas de percepção da educação em que se insere.

Tais condições objetivas não colaboram, pelo menos em parte, para uma discussão mais democrática dentro do sistema educacional – em que envolvam professores, alunos e comunidades, gestão escolar e SME – na busca do enfrentamento aos complexos e históricos problemas que a EJA requer. Passa em paralelo das demandas que são enfrentadas no cotidiano da sala de aula e se afirma como tabula rasa de reflexão acerca de como se vislumbrar alternativas curriculares que se aproximem (sistematicamente) da realidade vivenciada por alunos e professores no contexto das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental no município do Natal/RN. Essa pressão simbólica e conjectural, essa imposição que ameaça a rotina docente lhes implica em suposições, abatimentos psíquicos e amedrontamento. Contribui com a distorção analítica, ajuda a suprimir os conceitos mais densos no que tange o papel e função dos envolvidos. Esses aspectos angustiam e corroboram para haver maior distanciamento entre atores importantes que precisariam compartilhar ideias, reflexões e ações em torno de um cenário obtuso e incerto que circunda essa modalidade citada.

No entanto, mesmo em cenários pintados como adversos, os sujeitos encontram certos motivos sejam de cunho profissional – "a missão que lhes cabe cumprir" – ou, seja de cunho pessoal, que implica sentidos diferentes nas subjetividades individuais e mesmo do

grupo docente. Esse complexo emaranhado cognitivo está pautado em representações imagéticas configuradas em alteridades e autoimagens que tentam reafirmar a identidade do professorado.

> O social se organiza nos sistemas de práticas humanas que o perpetuam e desde as quais se desenvolve como um sistema de complexas configurações subjetivas em processo onde suas diferentes formas de organização, de relações e de práticas aparecem através dos sentidos subjetivos das configurações subjetivas macro e micro sociais das diferentes formas de organização sociais que formam esse sistema, assim como das pessoas que são parte desses espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 183).

Inferimos que se torna mais difícil a discussão de alternativas e outras concepções de currículo que balize o processo de ensino e de aprendizagem no contexto atual da educação, em particular da EJA, sem que haja um diálogo perspicaz e democrático entre o professorado e a gestão da rede de ensino em tela. Em que pese a autonomia escolar e docente, o quase anti-diálogo não colabora para se ampliar e vislumbrar sistematicamente outras possibilidades curriculares. O grupo docente tem fundamental papel nesta questão em função da inerência de seu dever de ofício. Igualmente a gestão, que carrega consigo o ônus da organização da rede educacional.

Os sentidos que os sujeitos do primeiro grupo atribuem a si, seja individual ou coletivamente, ao se sentirem à margem do contexto atual é um potencial catalisador na construção do discurso que circula e se manifesta em por meio de ações, ora reativas ora propositivas. Ações estas que estão na vertente resultante de conceitos paradoxais abstratos e/ou figurativos que se rebatem no cotidiano atitudinal do professorado, pois revelam emoções e afetos que são compartilhados, comunicados e absorvidos a partir também das subjetividades dos indivíduos do grupo docente, consequentemente, no coletivo, dialeticamente imbricadas aos anseios sociais deste grupo e dos fatores extrínsecos que lhes chegam. A falta de trabalho em conjunto, baseado na confiança mútua, gera incerteza, aumenta a preocupação dos professores, provoca aversão e distanciamento entre estes e aqueles que gerem as políticas municipais de educação. Contribui para a desconfiança e clima de perseguição que julgam serem vítimas os professores. Realça a inoperância e a falta ou diminuição de ações propositivas na busca por caminhos menos tortuosos no bojo da Educação de Jovens e Adultos no que tange as decisões de currículo nesta modalidade do Ensino Fundamental.

Há posicionamentos entre os professores participantes que apontam que também não há abertura da parte docente para o estabelecimento de trabalho mais dialógico entre o

grupo do magistério e a Secretaria, onde possa haver de fato uma parceria entre estes atores. Este aspecto nos faz pensar que, dentro do cenário educacional, os sujeitos partilham de ideias e concepções acerca da questão político-social que rege a educação pública no geral de modo similar, pois estão afetados por fenômenos amplos que os atingem; mas, a forma de apreensão e interpretação das disputas e embates entre professores e gestões é subjetivamente inerente a cada membro do grupo, mas que em momentos de espaço e tempos distintos configuram-se numa convergência de entendimento cognitivo do grupo.

> A realidade social é construída porque existem processos subjetivos que expressam outros registros da realidade e que são os responsáveis pela produção da realidade social. A subjetividade não é uma cópia, nem um reflexo do mundo real, é uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da "realidade social" em que o homem vive, lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 70).

Segundo o mesmo González Rey (1997), a subjetividade se expressa em dois tipos diferentes de fenômenos: os constituintes e os construídos. A realidade se constitui também em nível subjetivo com independência da intencionalidade das representações sociais e construções do sujeito, formando parte permanente deste processo. A realidade se constitui através de uma diversidade de sentidos e significados, que resultam impossíveis de apreensão pelo sujeito em nível consciente. Neste âmbito, as análises dos entrevistados reverberam falas que dizem respeito a sujeitos com experiências e vivências – dentro da rede educacional – que implicam em fatores objetivos e simbólicos, como: tempo de atuação, aprendizagens formativas, modos de percepção cognoscentes dos acontecimentos cotidianos e os sentidos apreendidos pelos sujeitos sociais e do grupo também por aspectos subjetivos.

No entanto, existem pequenas citações de que há abertura para o diálogo, de forma geral, mas o que vigora é um olhar socialmente partilhado no grupo de que é pouco assistido pela SME. Esse aspecto é motivador de atitudes e gera conflitos, em meio a dúvidas e inseguranças entre os professores. Em que pese que não estarmos afirmando ou salvaguardando a citada Secretaria Municipal de Educação, apareceu um cenário posto de modo contrastante entre escolas e a gestão central, no contexto do processo empírico deste trabalho, que não é o mais adequado para o bom encaminhamento das diretrizes, planejamentos, reflexões e ações no tocante às melhorias almejadas para a EJA. Desse modo, a fragilização desta modalidade do Ensino Fundamental se expõe e ressoa de forma mais latente no cotidiano das escolas.

> Eu acho que não tem parceria de um lado ou de outro [entre escolas e SME]... É o que está estabelecido pelas diretrizes da Secretaria e pronto.

> Mas, parceria... Se você solicitar alguma oficina pra EJA nada acontece. E se acontecer deve ser esforço da própria gestão da escola. Chama um palestrante... Você vê, por exemplo: uma capacitação... Se você quiser vai lá pro CEMURE, mas ninguém vem à noite aqui. A não ser que você tenha uma amizade com esses capacitadores, por exemplo, e que se marque um dia no semestre pra fazer isso. Então, uma palestra não tem... Sobre qualquer tema. Porque o pessoal vem cobrando e por que a Secretaria não tem condições de fazer isso? Ela deveria ter capacitadores da rede. Deveria diversos palestrantes sobre diversos assuntos: saúde, educação, segurança, drogas... Poderia melhorar a EJA (B-E3).

O apoio didático-pedagógico da SME é fundamental para os professores, bem como o fomento e estímulo à formação docente, aos encontros entre professores e técnicos da Secretaria, à busca por arranjos e rearranjos educacionais que possam dar bases a novas posturas e articulações curriculares dentro do processo de ensino e de aprendizagem são importantes. A possibilidade de trabalho conjunto que possa agregar iniciativas desde o processo de matrícula dos alunos e permanência durante o ano letivo deve ser uma premissa essencial. No terreno da realidade docente, parece que o professorado se forja na espera. Necessitando de um jogo dialógico de debates e atitudes a serem perseguidos que possam concorrer para o estudo e práticas, especialmente em relação a novos entendimentos sobre currículo, sob a ótica das realidades vivenciadas nas respectivas escolas na busca por alternativas neste campo no contexto geral da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse caminho, estreitamos em direção à EJA, esta que, segundo Paiva (2004), a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 asseguraram as novas construções da realidade brasileira, como aparatos legais. Neste aspecto, foi possível no país se chegar a novas conceituações sobre a EJA dando-lhe sentido e ressignificados dos processos de aprendizagem pelos quais se relacionam os sujeitos em sua humanização. Reconceitualizava-se a Educação de Jovens e Adultos e é a esta que nos direcionamos pela apreensão de análises a partir do olhar docente, pois o discurso docente sobre ela nos diz sobre o seu lugar e saber que reflete sua percepção sobre as especificidades sobre esta modalidade educacional e sua implicação referente às necessidades de alternativas curriculares diante de suas peculiaridades cotidianas.

CAPÍTULO III
3. A Educação de Jovens e Adultos: olhares e tessituras docentes

Após passarmos pelo olhar do professor acerca da educação de modo geral e de como ele se sente diante do empreendimento de cunho político da rede educativa na qual se insere, contrapondo a relação daquilo que deveria ser um estado permanente de parceria em prol, particularmente, da EJA, nós chegamos ao ponto em que nossos entrevistados expõem seus conceitos em relação à própria Educação de Jovens e Adultos. Nesta esfera, a EJA é uma modalidade complexa e congrega muitas acepções e formatações ao longo da história da educação escolar no Brasil. No entendimento de Oliveira e Paiva (2004), a EJA vem, seguramente, passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzem novos sentidos. 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 e PAIVA, 2004, p. 8). Nesse caminho, a EJA tem sido no Brasil um tema polêmico e controvertido desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao Ensino Regular.

> Localizada inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos (OLIVEIRA, 2004, p. 101).

Ainda de acordo com esta autora, foi a partir dos educadores Paulo Freire e Moacir de Góes que as necessidades e possibilidades daqueles educandos foram percebidas como exigências ao trabalho docente com o desenvolvimento de propostas mais adequadas aos alunos da EJA. No entanto, para Oliveira (2004), os sucessivos programas educacionais voltados para adultos, propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de maneira a penderem à unicidade para todo o país.

Nesse campo amplo, complexo e controverso que se configurou ao longo dos anos a Educação de Jovens e Adultos, é pertinente debatermos os entendimentos e reflexão docentes sobre esta modalidade educacional a partir de seus adentramentos profissionais a este campo de educação escolar; ou seja, como os participantes deste estudo foram parar nesta

modalidade do Ensino Fundamental e, a partir disso, o delineamento acerca de suas impressões e análises sobre ela no cruzamento das falas docentes até o momento contemporâneo. Esse ponto é necessário para que continuemos a traçar nosso fio de condução no sentido de alcançarmos objetivos neste trabalho e o entendimento sobre o nosso objeto de estudo.

Há pertinência para o nosso objeto de estudo trafegarmos pela questão da formação docente – campo vasto e complexo que suscita estudos e teorizações das mais diversas – no âmbito das pesquisas educacionais em todos os níveis de escolarização. Tal pertinência se dá, pois, em relação à compreensão do tecido representacional docente, este aspecto delineia um trajeto sinuoso, no entanto importante, do saber docente. No contexto desta nossa pesquisa a questão da formação do professorado – seja a inicial ou a continuada – instaura correlação direta em relação ao currículo e se perpassa nas falas docentes. Segundo Arroyo (2011), nossas identidades na docência têm como referentes recortes curriculares, pois, dentre outros aspectos, somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Ainda conforme este autor, mestres e educandos são avaliados, aprovados ou reprovados por resultados no ensinar-aprender as competências previstas neste campo basilar da educação formal. Isto significa que, para o professorado, estas regulações se dão a partir de sua formação inicial e reconstrói-se ao longo de seu itinerário na docência.

Portanto, ao nos propormos discutir as representações sociais docentes sobre o currículo no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, com aporte de análises nos postulados epistemológicos da TRS, a formação nos chega como uma dimensão, que de certo modo se imbrica também com a reflexão sobre uma trajetória constitutiva destes profissionais. Importante como aspecto da abordagem da sócio-gênese das representações no contexto da história dos docentes respondentes para o entendimento global do objeto de pesquisa que estamos investigando. Essa temática mostra-se presente nas respostas docentes e se imbrica ao campo curricular como modo ativo de concretude que conduz o ser docente a partir das decisões tomadas sobre este artefato educacional – seja por seus conceitos e percepções, seja pelo empreendimento prático de seu fazer pedagógico em contexto escolar. A tematização da formação insere um entendimento de como os professores se trançam dentro da Educação de Jovens e Adultos, permeando as concepções curriculares dos docentes desta modalidade porque estão inseridas nas suas fundamentações teóricas e, posteriormente, práticas com as quais estes profissionais constroem e reconstroem suas respectivas ações, a partir de entendimentos, conscientes ou atomizados, acerca da organização curricular que fundamentam – consequentemente pensadas ou mecanicamente

reproduzidas – os seus processos educativos nas escolas a partir de suas inserções na modalidade.

3.1 As primeiras sensações no contato com a EJA e a questão formativa

No seu início profissional à modalidade em evidência, os professores chegaram hesitantes para atuação na Educação de Jovens e Adultos diante de outra realidade de educação formal. Essa realidade provocara certo receio e insegurança por parte dos professores no tocante a suas respectivas atuações frente a grupos de estudantes com distintas realidades, necessidades, experiências de vida e idades. O temor estava fincado, principalmente, no fato de os docentes não possuírem no momento de suas chegadas à EJA a expertise técnico-pedagógica suficientemente formada em relação à modalidade. Inexistia razoável grau de empoderamento do professor dos teores que a Educação de Jovens e Adultos o requisitaria no dia a dia em seus primeiros momentos como estreante neste campo da educação formal; ou de outro modo, o norte principiante do professorado na EJA residia por intermédio proximal a suas respectivas experiências na profissão noutras modalidades de ensino, construindo um parâmetro de ação pedagógica no contexto nesta citada modalidade.

Inferimos – como veremos adiante – que a EJA não estava presente na conjuntura da formação inicial dos professores do segundo segmento desta modalidade do Ensino Fundamental; embora alguns docentes já tivessem relevante experiência em sala de aula; esta, não se dava no território escolar com envolvimento de alunos jovens e adultos juntos em uma mesma sala de aula. Como profissionais licenciados em uma área específica de conhecimento, os professores estavam mais afeitos – em virtude de seu campo acadêmico de formação – ao Ensino Regular. A Educação de Jovens e Adultos, para estes profissionais, não estava em seu ângulo de visão pedagógico de forma clara e reconhecida, representando um espaçotempo da educação formal meio obtuso e novo, causando no ingressante à modalidade sentimentos e sensações variadas.

> Eu lembro quando entrei pela primeira vez numa sala de aula da EJA. Foi gratificante porque eu entrei com atividades de brincadeiras de roda, cantigas e muitos dos meus alunos conheciam as cantigas de roda. E foi muito mais fácil dar uma aula e alfabetizar através da música. Eu senti diferença pra aulas com os alunos regulares. Eu me senti bem tímida por ter alunos mais velhos que eu e ao mesmo tempo bem mais jovem e eu fiquei num dilema que eu tinha que agradar a todos. Na verdade, mas pela prática de já ser professora usando a dança, a cultura, o folclore eu já entrei com o resgate e de certa forma quebrou o gelo entre minha timidez e os alunos. Eu usei muito a recreação. Funcionou e funciona até hoje (A-E1).

> Eu já tinha 14 anos de sala de aula quando entrei numa sala da EJA. Eu me tremia com a sala lotada. Foi uma emoção muito grande. Aqui tinha turmas lotadas e eu me perguntei: - eu vou ser capaz de dar aula pra esse grupo de alunos? Eu trabalhava com educação infantil e me sentia segura. O medo era não conseguir chamar atenção na minha aula. Era medo de não conseguir dar aula. Foi com a EJA que senti necessidade de estudar porque na Educação Infantil eu não sentia essa necessidade porque tinha segurança no que passar pra os alunos. Fui procurar livros, pesquisar, como poderia dar minha aula. E como na EJA a gente conversa muito com o aluno eu fui adquirindo confiança, professor aluno muito próximos, os alunos contando os problemas deles... No decorrer das aulas... Era só voltar a estudar, aprimorar meus conhecimentos porque o fundamental eu tinha que era o prazer de estar em sala de aula com os alunos e tenho até hoje (C-E1).

O início na EJA é pautado por sentimentos, emoções, sensações de prazer e/ou medo elencados pelos professores. Outro aspecto interessante é o fato de que o professor transpõe, em seu contato inicial com alunos jovens e adultos, as experiências do Ensino Regular, mas também é possível detectarmos que a modalidade implica ao docentes práticas curriculares diferentes, mesmo que não se insurjam de modo sistematicamente pensado e muito mais encostado às subjetividades de apreensão da modalidade pelo professor. A timidez inicial, o medo assumido com que os participantes revelam nestas falas, no contato primeiro com as realidades da modalidade, pelo fato de que a EJA carrega suas especificidades, parece ser um fator intrínseco ao docente e sentido imediatamente por estes profissionais. Mesmo com relativa experiência de sala de aula, os professores não dimensionavam com precisão o terreno da EJA – a multiplicidade diversa do alunado –, e, neste seguimento, a postura atitudinal de buscar na prática anteriormente experienciada amparava-o junto à modalidade que se postava nova ao professor, dava-lhe um ponto referente ao início de seu trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos, com a ajuda das reflexões de Penin (2009), que existem condições subjetivas que afetam a atividade docente e os sentidos construídos por estes sujeitos na prática docente que desenvolve. Portanto, "condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece" (PENIN, 2009, p. 26), são compreensíveis no cotidiano do professorado, especialmente ao adentrar um campo novo e estranho da educação escolar. Pois, como nos afirma esta autora, são resultantes de relações que começam a ser desenvolvidas, intrínseca e especialmente, com os alunos, que estão no campo implicadas. Nesse aspecto, a Educação de Jovens e Adultos é um território extravagante ao métier habitual do professorado advindo de outras modalidades formais de ensino; é instigante e, ao mesmo tempo é terreno desconhecido e perturbador para boa parte destes profissionais do Ensino Fundamental – como mais adiante

veremos: é possível entendermos preliminarmente que sentimentos há contraditórios para os respectivos professores quando chegam à EJA, ao levarmos em consideração o contexto das falas dos nossos entrevistados, e ocorrem muito em razão da formação inicial dos docentes, que pouco ou em quase nada norteou os seus caminhos formativos em suas licenciaturas sobre a EJA. Pois, ela se revela mais complexa do que imaginara o professorado; e, dessa maneira, a necessidade de se rever conceitos e de se buscar novas bases de conhecimento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente em uma sala de aula da EJA se mostra preponderante. As incertezas são fatores que assustam, no entanto, motivam subjetivamente às descobertas e aprendizagens.

> Quando eu cheguei na EJA, eu fiquei assim... Eu me deparei com as dificuldades dos alunos, e são 'N' dificuldades... Cada um com história de vida diferente: uns não estudaram porque os pais não deixaram porque preferiam que eles fossem trabalhar – são os de trinta, quarenta, cinquenta, sessenta; isso quando entrei (D-E2).

> Eu cheguei à EJA, primeiramente, foi pela necessidade do turno... Porque eu precisava trabalhar à noite. Eu já tinha ouvido falar e eu sabia que... Assim... O mais que eu sabia é que era o aluno fora de faixa. Mas, da realidade como era, assim, eu não conhecia mesmo. Nadinha! Eu caí de paraquedas, assim... Eu, realmente, caí de paraquedas e fui tentando me adaptar... Eu não sabia de nada, de nada mesmo. Desde as coisas práticas que a gente deveria ter sido capacitado pra saber, como um diário que é diferenciado, que isso é uma coisa prática, né? Uma coisa técnica que vai ter que ter; até como lidar, como abordar esse aluno. Com alunos com necessidades especiais, tudo junto e misturado... Meu Deus, que loucura! (A-E3).

Um fato interessante de observação e que devemos realçar é a questão de que a EJA, para o docente que se inicia nela, passa a ser um símbolo de diversidade como sentido de estranhamento, especialmente, em relação aos alunos com os quais se depara o professorado. Isto é, o professor chega à EJA, mas não conhece sua realidade. Ele é posto nesta modalidade do Ensino Fundamental por diversas razões que aqui não cabe adentrar, pois não é este o foco, mas que não são por critérios pedagógicos ao que parece, ou critérios técnicos que estejam relacionados à formação docente, sequer a continuada, no que tange à sua expertise em relação à EJA. De acordo com as falas, de modo geral, não parece haver planejamento institucional que possa delinear minimamente um perfil profissional do professorado que possa atuar na Educação de Jovens e Adultos com base em critérios que permitam alinhavar formação e necessidade da modalidade.

Segundo os relatos de nossos entrevistados, simplesmente o docente vai para a EJA da rede pública de educação do município do Natal/RN, não importando sua experiência na modalidade ou alguma formação mais tangenciada para ela. De acordo com o olhar

docente, faz-se, institucionalmente, tabula rasa das especificidades desta modalidade educativa: planificação generalizante, indistinção de suas realidades. Neste aspecto, seja por necessidade pessoal de ajustamento de horários em sua itinerância laboral diária, seja por decisão da gestão pública da educação, o professor – que estranha as peculiaridades da EJA ou não as tem em inteireza minimamente pensada – é empurrado para ela sem aparente preparação técnica, teórico-pedagógica ou aparente sentido de pertença em sua formação para a docência ou decorrente desta. Se, como nos ensina Romão (2011a), o ser educador não nasce ontologicamente com a pessoa nem depende de um despertar mágico ou de uma iluminação súbita da consciência para um compromisso até então ausente de um projeto de vida, podemos entender por analogia que o professor que é inserido à EJA, sem conhecê-la em suas especificidades, conduz-se pedagogicamente de forma errática e incerta, buscando sob o manto das complexas experiências dentro do cotidiano da modalidade encontrar suas formas de atuação, construindo-se enquanto formador no percurso cotidiano que faz na Educação de Jovens e Adultos. São implicações que somatizam e ajudam a potencializar dubiedades pedagógicas, como inferem os nossos entrevistados, e replicações de outros parâmetros modais de educação escolar nesta de jovens e de adultos.

Este aspecto é importante porque obriga o professorado da Educação de Jovens e Adultos a tatear pedagogicamente em um terreno indefinido e ambíguo, descobrindo por si só, por interação entre colegas ou por meio dos ditames que o seu cotidiano suscita, os caminhos que pode seguir dentro da EJA. As primeiras posturas estão fincadas nos processo de ensino e de aprendizagem que experienciou em outras modalidades da Educação Básica ou mesmo nos processos de sua formação inicial, e de certo modo, repetindo tendências mais tradicionais de trabalho; até mesmo como aspecto autodefensivo e que possa oferecer mais segurança na atividade da docência, pois lhes são possivelmente mais familiares. Podemos fazer uma reflexão por correspondência sobre a tradição do trabalho docente ao lermos Laville e Dionne (1999) quando estes autores se referem a ela, a tradição, pois que esta se ampara em suficiências explicativas, desejáveis de divulgação e de compartilhamento. Logo, ela é também fortalecida na transmissão. Para estes autores, a tradição lega saber que parece útil a todos e que é julgado como adequadamente pertinente conhecê-lo na condução dos fenômenos da vida. Esse saber é presumidamente verdadeiro e por este motivo é mantido tradicionalmente, genericamente, ditando o que se deve conhecer, compreender, corroborando para os modos e comportamentos assumidos.

A tradição transmissiva do processo de ensino, ao iniciante docente na Educação de Jovens e Adultos, pode se configurar como um aparato conhecido de estratégia pedagógica

que lhe dá suporte frente ao novo enfrentamento que tem diante de si. Aqui cabe um aparte: embora tenhamos nossas críticas neste texto sobre a tradicionalidade do ensino escolar, não podemos negá-lo de sua funcionalidade. Não acreditamos que ele seja execrado absolutamente, no entanto, refletimos sobre o seu uso e abuso em uma modalidade educacional onde entendemos que sua base, o currículo, deva ser repensado para atender os contextos e ressignificar as diversas formas de conhecimentos. Saindo deste parêntese, embora o professor principiante na EJA perceba a diferença em relação a outras modalidades da educação formal, especialmente, em função de seu alunado diverso, tende curricularmente a recair-se na conservação tradicional do ensino escolar. Pois, para o iniciante docente na EJA são intrigantes as pluralidades desta modalidade, e, de certa forma, assustadoras. “Comecei a ensinar já ainda sendo aluno da licenciatura de Matemática. O meu primeiro emprego foi de professor de uma escola em Igapó [Zona Norte de Natal/RN], à noite, então já comecei a me apaixonar por ensinar a jovens e adultos” (D-E1).

> Eu cheguei à EJA logo depois da graduação por meio de uma escola privada. Eles mantinham um curso noturno. Eu já trabalhava dois expedientes na escola e pra complementar a renda, fui para o supletivo nessa escola. Na sequência, passei no concurso do município e fui para o Fundamental, mas rapidamente fui para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA está no meu caminho desde o início e abracei. Dizer que ela é parte mesmo desse meu caminho de docente. Eu adoro! Aí, pronto, de escola em escola... Eu fui para a sala de aula achando que ia salvar o mundo, mas esse salvar o mundo era algo concreto, real... Poxa, por que não? E eu acabei descobrindo que não é tão importante assim salvar o mundo. É importante estar perto daqueles que poderão salvá-lo. Contribuir de alguma forma com esses sujeitos que irão modificar tudo. Esses meninos e meninas, rapazes e moças, senhoras e senhores da Educação de Jovens e Adultos (B-E1).

> Quando eu comecei aqui, a escola não era EJA. A escola era seriada. Era quinta série, sexta série... Quando eu cheguei aqui em 1998, eu vim para as três séries: 5ª série, 6ª série e 7ª série. Aí, no ano seguinte, nós passamos a ter 8ª série, que o ensino era baseado em oito anos e não em nove, era 1999. Aí, quando foi em 2001 teve a transição para a famosa pedagogia de projetos, mas era projetos na Educação de Jovens e Adultos. Foi exatamente quando eu me inseri. Veio da Secretaria, que implementou... Aí, de 2001 pra 2002 começou a EJA baseada em níveis. Com o ciclo de nove anos: o 6º e 7º, III nível; e 8º e 9º, IV nível. Mas, a Escola tinha nível I e nível II. A escola em 2002, 2003 e 2004 – ao invés de ter só dez turmas [atualmente], nós tínhamos doze (B-E3).

A EJA para os professores mais antigos na profissão despertou outros sentimentos se formos comparar com entrevistados mais novos na profissão docente. Mesmo na fala que demonstra as alterações de organização curricular pelas quais a EJA passou, não há menção clara sobre possíveis mudanças de posturas pedagógicas de forma que, sistematicamente, pudessem ser enfatizadas pelo professor. No entanto, tal exposição revela que há professores

que percebem essas alterações de modo mais crítico no itinerário da EJA. Porém, para os mais experientes – a estranheza, emoções e, principalmente, os sentimentos despertados pela modalidade – estão mais presentes em suas falas tais sentidos; sobrevém também uma nuance referente a uma visão romantizada de educação, da própria modalidade em tela: o amor, a paixão – a missão. Na EJA surge uma concepção de atuação mais voltada para o próprio professor, subjetivada em sentimentos individuais, em seus afetos. Dessa forma, o sentir-se como sujeito que gosta de uma coisa ou fenômeno e que se entrega a esse gostar, delineia-se a reflexão docente a partir de um campo educacional que vai se desvelando a familiaridade no correr do tempo, onde a experiência vivida cotidianamente busca uma maneira mais conveniente de adequação, de composição ativa no fazer pedagógico e na absorção cognitiva do docente sobre sua nova realidade profissional. Ocorre, na prática, a construção adaptativa baseada nos sentidos afetuosos que requerem a "abnegação quase messiânica" por parte dos professores da EJA para o bom cumprimento de suas tarefas, tanto enquanto sujeito formador, quanto como sujeito politizado do campo educacional; e, a modalidade em si, é reconfigurada ou categorizada simbolicamente de modo proximal do cuidado paternalista – por vezes empreendido no Ensino da Modalidade Fundamental Regular – em meio aos amparos perceptivos e de sentidos dos professores ingressantes na Educação de Jovens e Adultos, que são reinterpretados no contexto de suas análises, intenções e ações.

Portanto, é justificável refletir, a partir de Romão (2011a), que é pela educação que se quer mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois, as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes. Portanto, não há excludência entre o pessoal e o coletivo: ambos se completam dialeticamente. Conforme este autor, a dimensão política do trabalho do professor se dá em três direções: uma para o sistema, outra para a própria categoria e, finalmente, a última para a comunidade, corporificada diretamente nos alunos.

Reaparece nas falas docentes um sentido que dá vazão a uma concepção pedagógica salvadora, missionária, figurada na imagem do professor; o ser salvador do ser a ser salvo, do apaixonado pela educação que irá levar a cabo e a termo seu destino profissional e social no cumprimento de sua tarefa em sala de aula – mesmo diante de estudantes multifacetados em saberes e experiências, desestruturados enquanto ser em escolarização e carregados de dificuldades de toda ordem: da social à cognitiva. O itinerário da docência aporta à retina as transformações que se configuram na EJA com o passar dos seus anos de trabalho: por um lado, nas reinterpretações emocionais, de certo modo subjetivas, do próprio professorado que passa a incorporar o que lhe era estranho, inicialmente pelos afetos que

desenvolve; e, por outro, objetivamente, por intermédio das alterações extrínsecas que ocorrem na própria modalidade em foco, ao dar-lhes novas significações mais palpáveis. Por meio do sentimento cuidadoso – resgate familiarizado do Ensino Regular, com crianças – a EJA se revela em respostas iniciais ao professorado, dando-lhe certo conforto estável como estímulo primordial. Ao pensarmos a TRS, de acordo com Moscovici (2012), quando o sujeito exprime opinião sobre o objeto, devemos supor que ele já tem representado alguma coisa do objeto, que o estímulo e a resposta são formados juntos. Em suma, resposta não é reação ao estímulo, mas, até certo ponto, sua origem. Desse modo, significa representar como ação cognitiva de reconhecimento.

Nesse âmbito, na fala de "B-E3" acima, que infere mudança organizativa de currículo na EJA percebemos a transição, sob o olhar *in loco* sobre a EJA. Há uma adaptação afetiva por parte da docência, mas não aparece menção quanto à participação decisória docente sobre os fatores que cambiam a concepção estrutural e curricular desta modalidade educativa; isto é, o sentido é de acomodação do professor aquilo que lhe foi colocado. O diálogo, a implantação negociada a partir das diferenças presentes na modalidade em tela, a preparação entre agentes educacionais não são evidenciadas nas respostas de nossos colaboradores: a novidade vem de súbito, ela é imposta. Outro aspecto importante, que sobrevém ao passar do tempo, nas entrelinhas das falas, e que fica evidente, se mostra presente na replicação dos modelos curriculares organizados e pensados de fora para dentro da escola, universalizando o processo de escolarização independente das especificidades dos sujeitos em cada contexto escolar, suas demandas e problemáticas.

Subjetivamente os sujeitos docentes se mostram em suas diferentes reflexões que outorgam suas desesperanças em meio às contestações objetivas que revelam as contradições pelas quais vivenciam seu itinerário laboral na EJA. Na dinâmica dos saberes e fazeres docentes, no seu cotidiano escolar, esta modalidade do Ensino Fundamental é um misto de consensos e dissensos sob o olhar crítico e ao mesmo tempo aterrador da docência que é desconfortante a orbitar em meio ao professorado.

> Então, hoje a minha visão de EJA é como ela começou, eu entendi que é como se o Estado mantivesse a Educação de Jovens e Adultos pra dar uma resposta a uma sociedade que, na verdade, nem questiona. A EJA, para o Estado, é um engodo. Só entenda que isso é histórico. Historicamente falando, o Estado foi obrigado a reconhecer que existia uma parcela da população que reivindicava educação. Endossa um discurso pra responder a uma suposta indagação... Vai que algum dia alguém questione. Olha a Educação de Jovens e Adultos aí! Mas, desde o início foi uma fachada (B-E1).

A EJA é concebida sob uns aspectos discursivos que circulam entre o professorado que são pouco auspiciosos quanto à sua qualificação e priorização educacional no que tange aos interesses do poder público. Retrato de um embuste, uma espécie de farsa institucionalizada onde a docência "peleja" de forma insólita. Uma história que se impregna à visão crítica dos docentes, pois ela apreende esse itinerário da Educação de Jovens e Adultos do lugar, do espaço e do tempo em que se encontra a partir da bagagem cotidiana que a prática da docência nesta modalidade congrega ao professor. E no entreolhar figurativo de sua "abnegação" e o ilusionismo político, o professorado redefine esta modalidade de educação escolar em função da partilha de representações sociais que constroem como um novo saber redesenhado no dia a dia escolar. Por outro lado, e por isso se explica parte de seu estranhamento inicial, segundo as falas dos respondentes, não houve uma mediação pedagógica e dialógica que pudesse levar a um conceito de EJA minimamente fundamentado precedente à inserção do professor na modalidade em questão. Romão (2011a) nos afirma que, salvo experiências inovadoras localizadas, a educação brasileira, particularmente a EJA, está anestesiada e, por causa de agressões sofridas, a caminho de um choque anafilático. Para este autor, para recuperá-la, só contrapondo um choque triplo, que atue sobre as três dimensões do sistema de ensino: política, gerencial e pedagógica e em cada uma destas, ao professorado cabe certa parcela de responsabilidade, mormentemente na última.

É no campo profissional das atividades docentes que estes vão se adaptando, achando a melhor forma de ação ao angariar novas reflexões que deem significados às suas práticas nas respectivas escolas. Surge(m) um(ns) jeito(s) apreendido(s) e concebido(s) no contexto complexo do qual faz parte o professorado, o que significa que de algum modo o currículo é readaptado na ação cotidiana, embora não o seja de modo sistemático nem tampouco do forma conscientemente discutida coletivamente. A EJA atravessa-se na trajetória laboral do professor, que diante de realidades quase insuperáveis, problemáticas quase intransponíveis, de modo geral, sob a consternação meio passiva da impotência sentida no âmbito das relações de poder existentes é que o professorado constrói seus significados, na ação perante o contexto macro da modalidade, reapresentando-a a si e enquanto grupo, o demonstra de certo modo um esquema de estruturação do pensamento docente. Nesse âmbito, a EJA é uma "mentira astuciosa", principalmente da sua face política: um senso comumente partilhado, mesmo que a contragosto do professorado; no entanto, constatado no seu dia a dia escolar.

Do outro lado do prisma, para os professores mais novos na labuta, a EJA surgiu em suas trajetórias, ao que se indica, também de supetão. Mas, a reflexão inicial, igualmente

de cunho mais subjetivo, parece ser um pouco diferente: não surge a questão do medo, da estranheza com a modalidade; e, por motivos diferenciados, o foco parece estar fecundado diretamente na reação discente ante o conhecimento apresentado. O professor foca mais na abordagem pedagógica, na questão da aprendizagem dos alunos da EJA, embora este cerne persista por meio de uma matriz curricular selecionadora de conhecimentos escolares tradicionalmente aceitos, que traz, apresenta, repassa aos alunos o que fora selecionado, portanto, cobrados por repetição. Duas visões – entre professores mais antigos e professores mais jovens – que sugerem diferença. No entanto, no decorrer das falas, vão se conjecturando numa mesma direção que revela uma mesma matriz de reflexão e ação que tende a um currículo prescritivo e de uma modalidade escolar que está desacreditada e negligenciada. Indivíduos com suas subjetividades, aderem-se por profissão a um grupo social, pertencidos e pertinentes, que no cotidiano de suas apreensões e ações, nivelam-se e inclinam-se a uma perspectiva cognitiva e ativa, similarizada em seu campo representacional.

> Eu cheguei novata na EJA, era do Ensino Fundamental [regular] há alguns anos, porque a forma que é vista a Arte no Fundamental é diferente da noite, da EJA, porque eles estavam acostumados com outro professor, outro jeito de trabalhar... Quando eu cheguei trazendo a arte e as linguagens da arte, eles estranharam; Porque eles não esperam que a arte seja uma área do conhecimento. Mas, quando você chega com outras linguagens para eles experimentarem, os alunos se sentem motivados. E é uma forma de motivá-los a não pararem, que também podem produzir e apreciar a arte (B-E2).

> A modalidade da EJA não nasceu porque ninguém achava bonitinho estudar à noite. A modalidade nasce da necessidade de se dizer a uma clientela imensa de semialfabetizados ou alfabetizados que tinham um histórico escolar bem diferenciado, distinto mesmo... Nasce da necessidade de dizer a essas pessoas que ainda havia espaço pra que elas pudessem voltar à escola. Ora, se a pessoa vê esse mesmo espaço de maneira a restringir, inclusive, esse andar, essa mobilidade dela dentro da escola... Ela vai dizer: diferenciado por quê? Por que é no último turno? Porque parece mais uma festinha? O que me incomoda são as pessoas dizerem conhecer a EJA [refere-se à SME] e não levarem essa diferenciação em consideração. Sabe-se que a modalidade existe para atender a uma necessidade (B-E1).

A Educação de Jovens e Adultos está inserida no contexto de análise dos professores em meio a paixões e ressentimentos. São visões socialmente compartilhadas, comunicações em circulação, entre os professores que revelam uma imagem desbotada pelo descrédito sobre a sua importância educacional dentro do amplo espectro da educação básica. Um sentido mensurado de que a EJA mais seja concebida mais como uma necessidade de um necessitado e menos como um direito fundamental de cidadania, como é a educação de modo geral. Paiva (2004, p. 41) nos adverte que “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de

respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais". Esse sentido dado por esta autora ao se basear nos sujeitos de um direito, que fora por motivos diversos, interditado socialmente, jovens e adultos, remete a um pensamento curricular baseado no entendimento diverso da tradição desse campo educacional, que pode amparar novas posturas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem, e do qual concordamos. O subjetivo docente deita sua análise.

Afora, suas especificidades, sob o olhar docente ao analisar o contexto macro da educação pública, a EJA é descrita como um apêndice superficial para aqueles que precisam, mas que precisam como necessitados de um conhecimento escolar mínimo que seja. Mas, também não só com esse grau de carência, por vezes, pendente de amparo em todos os aspectos da vida social e até pessoal. Seja por descaso dos entes públicos gestores desta modalidade ou mesmo da educação pública de modo geral, seja porque as concepções de EJA ainda estejam arraigadas no imaginário docente como um desdobramento clonado do ensino dito regular, ou ainda pela falta de reflexões sistemáticas e suas consequentes ações pedagógicas que teçam uma práxis pertinente à Educação de Jovens e Adultos, de modo a dar significados mais contextuais à realidade das atividades – no campo teórico que reverbere na esfera da prática – dos atores envolvidos, esta modalidade do Ensino Fundamental está envolta a conceitos flutuantes e afetos apaixonados ou indignados ante as concretudes difíceis de seus cotidianos.

> Eu sempre vejo a EJA com preocupação sobre vários aspectos: preocupação porque, infelizmente, o poder público não prioriza a EJA – eu tenho feito críticas severas nas oportunidades que se apresentam, seja nas semanas pedagógicas que a Secretaria organiza no município, seja nas reuniões que eles organizam na formação continuada – e nas oportunidades que surgem eu sempre critico porque acho que nós educadores da EJA, mais a direção e equipe pedagógica... É quem, de certa forma, conseguem – vou usar um termo até forte – carregar a EJA nas costas porque a Secretaria, como um órgão de gestão, ela deveria ter a preocupação de pelo menos cumprir o papel que é dela, inclusive o papel legal e que a legislação prevê... (EC1).

> Existem dificuldades na EJA, mas eu gosto tanto de trabalhar na EJA que eu ultrapasso as dificuldades. Falta apoio da Secretaria para termos mais liberdade [de trabalho], mais recursos, pra termos mais segurança... Porque temos insegurança que a gente sente de que vamos perder a nossa EJA. Nesse nosso caminhar, a gente faz um trabalho que a gente gosta de fazer, sempre querendo dinamizar, organizar coisas boas pra o aluno, mas de repente a gente sente medo de acabar... (C-E1).

> A maior dificuldade de trabalhar na EJA é não saber o dia de amanhã: se a EJA vai continuar... Você vem assim pensando que está aqui hoje; mas o amanhã, quem sabe? Eu procuro outra escola? Volto para o Ensino Fundamental mesmo, dos adolescentes? Isso você fica com certa angústia, desespero... E isso é muito ruim para o profissional. É complicado demais.

> Até o ânimo do professor diminui. Você fica meio tristonho... Pra onde é que eu vou [trabalhar] no próximo ano? (A-E2).

O olhar docente revela um sentimento de certo modo insólito, pois se sente em abandono, que se julga estar implicado, esse modo de análise acerca da EJA está inserido no pensamento coletivo docente e também surge nas entrevistas coletivas (exemplo, EC1 acima transcrita). Esse olhar parece estar difundido entre os professores e fomentado em meio ao grupo docente que atua nesta modalidade do Ensino Fundamental, isto é, circula em discurso entre os professores, nos sentidos apreendidos e retroalimenta-se também nas práticas, por meio do desânimo, revela-se na autodefesa do professorado com sentido de pertença categorial do grupo, na resistência e na falta de assistência suscitada. Nesse aspecto, "numa perspectiva sociocognitiva, um grupo existe quando os indivíduos integram na sua autodefinição a pertença a uma categoria social, sendo esse processo regulado pela interdependência dos grupos sociais" (CABECINHAS, 2004, p. 133). Para esta autora, as representações partilhadas por um grupo associam-se à fundação dele e se inferem também às relações intergrupais. O que implica em dizer-se que as relações entre as representações sociais e os processos intergrupais são bastante complexas.

As falas de nossos respondentes são modos conceituais percebidos e impregnados nos fenômenos cotidianos pelos quais passa o professorado da EJA, dos quais sentidos e opiniões são reafirmados, divulgados, partilhados; e, nesse contexto, conferem implicação ao trabalho docente, corroboram na reafirmação da identidade docente e descreve seu trajeto laboral em meio a lutas travadas dia após dia. Em seu contexto, amparam razões a partir da forma com que o professorado analisa seu espaço e tempo sociocultural em relação à EJA e difundem conceitos consensuais e suas contradições coletivas. E também, diante disso, comportam-se os educadores pedagogicamente dentro dessas perspectivas cognitivas e estruturantes, por exemplo, neste cenário. São fatores que também estão correlacionados às questões de currículo na EJA porque, diante das relações de poderes materializadas a partir das concepções, remetem-se à prática de sujeitos cansados e fustigados pelo contexto cotidiano escolar que lhe oprime.

O desânimo retira do professorado, de modo geral, a iniciativa criadora e investigadora de uma busca sistemática por outras perspectivas curriculares para esta modalidade na qual lhe dê o lastro para novos trabalhos didático-pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem. Resta aquele educador que, por amor ao ofício, empreende alguma ação isolada que tenta assegurar o interesse discente na sua formação escolar, pois a EJA é "desorganizada intencionalmente" porque está desamparada, e, por consequência, o professor:

os apaixonados e os desanimados. Pois, onde não há construção profissionalizada de docência, restam afetos apaixonados e até exacerbados. Neste âmbito geral, subjetivamente demarcado na reflexão/ação do sujeito missionário; e, objetivamente desenhada na reinterpretação coletiva, uma tela é figurada de abandono, "engodo" pelo professorado, descrevendo a construção da representação social sobre a modalidade. Embora, para aqueles professores, a imagem da modalidade – de fracasso aqui em evidência – não se distancie destes que perderam o ânimo profissional, burocratizando-se processualmente. Esse quadro comunicado corrobora na orientação das condutas docentes: seja em relação ao desânimo que burocratiza a ação, seja pela reação dos "abnegados e apaixonados" pelo ofício que comportam.

Para contexto formativo da imagem da Educação de Jovens e Adultos, recorremos a Moscovici (2012) para entendermos que a representação social exprime primeiramente uma relação com o objeto e que em seu aspecto perceptivo envolve a presença do objeto. Representa à consciência um ser, uma qualidade; isto é, os apresenta outra vez, os atualiza não obstante a ausência e até mesmo a não existência eventual. Outra vez, a representação como ação cognitiva. A representação segue os passos do pensamento conceitual já que a condição do seu surgimento é o apagamento, que não permanece total, do objeto ou da entidade concreta que pela atividade perceptiva recupera esse objeto ou essa entidade e os torna tangíveis. Do conceito, organiza-se, agrupa-se e filtra-se aquilo que será apreendido, reintroduzindo no domínio sensorial. Da percepção, é mantida a aptidão de percorrer, registrar o não organizado, o não formado, o descontínuo. Fundamenta-se o tecido da representação social nesse contexto.

A EJA pintada desta forma serve como artefato argumentativo – até com justa causa – para autoproteção identitária do ressabiado grupo docente da educação pública. A pintura anunciada coletivamente tem função de preservação docente aos possíveis ataques, sociais e administrativos, que se sentem receber como alvo responsabilizado pela derrocada desta modalidade de formação escolar. Ela é secundarizada, negligenciada e abandonada por inoperância de atores que delimitam as decisões, exógenas às escolas, da educação formal e pública.

No entanto, admitem os respondentes que existam iniciativas institucionais, como formação continuada, que se voltam para a modalidade em questão. Porém, os professores ainda se sentem com a responsabilidade da condução concreta da modalidade, na escola, em sala de aula, sem apoio externo. Uma forma de tentarmos compreender esse modo de pensamento dos docentes acerca da EJA de forma macroestrutural é nos valermos dos

ensinamentos de Oliveira (2004), ao inferir que numa perspectiva dominante, a Educação de Jovens e Adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escola regular prevista na legislação. Para esta autora, o campo de reflexão da EJA é arrefecido em relação à oportunidade de conhecimentos mais pertinentes sobre os jovens e adultos que frequentam a escola. Como espectro compensatório, os professores acabam por reinterpretar a iniciativas gestoras como ineficientes e que distorcem o que deveria ser a EJA, tornando-a um objeto distante do anseio docente; dando-lhe a pecha de desvalorizada e que "não carece" de empreendimento atencioso de *per si*. Os motivos apontados para a sensação de solidão do professorado estão firmados na concepção de que as dificuldades que se apresentam no dia a dia da modalidade não são compartilhas entre os diversos segmentos que compõe toda a estrutura educacional dela (sejam em perspectivas estruturais ou pedagógicas); e, sim, vivenciadas apenas pelos próprios docentes e elas são de várias naturezas, como se revelam as falas.

A EJA, na prática diária do professorado, é um terreno movediço até mesmo em relação à sua continuidade nas respectivas escolas. Entre a omissão do poder público e o cotidiano escolar tangente se dá o estranhamento docente, pois em certa medida ela deveria ser observada, no mínimo, à moda do Ensino Regular. No entanto, este mesmo cotidiano não é percebido pelo professorado como um promissor artefato dinâmico e pujante para outras articulações curriculares. Nesse ínterim, é sugestionado que o que resta aos professores, aquilo que os sustenta em sua labuta dentro da EJA esteja configurado por dois polos que são: necessidade docente – em virtude do turno e de sua própria organização profissional e pessoal; e, o sentimento de bem querer pela modalidade, o que eleva a questão a um patamar quase de um "dom", uma "vocação do sujeito na docência", mesmo que venha com as agruras sentidas e atravessadas de descaso. E esses motivos aparentes são evidenciados pelo esforço que o professor empreende para manter o turno noturno funcionando em suas respectivas escolas. Neste aspecto pontual de uma situação circunstanciada, mostra a mobilidade de fatos, por vezes contraditórios aos desejos docentes, que permeiam essa matéria e se catalisam nas demandas, mesmo nas objeções de seus demandados. Oliveira (2004) nos afirma que a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, são tecidas redes de conhecimentos.

No cotidiano árduo enfrentado pelos professores, a EJA angustia, preocupa, causa desilusão e em seu complexo percurso contextual, os professores movem-se em sua representação social sobre campo; ressignificando este emaranhado educacional que os

circundam à retina sob a construção da imagem do descaso, reduzida a um engodo compensatório. Representações estas que os guiam no terreno das ações pedagógicas, parametrizando decisões no processo educativo formal, imbuindo-os numa resistência política, e, por vezes e concomitantemente, assistência ao discente e em tantas outras, repetição bancária de formação – mesmo pragmática – a partir dos sentidos atribuídos pelo professorado aos distintos ditames que a realidade lhe impõe. Nesse âmbito, Paiva (2009, p. 41-42) nos ensina que:

> a EJA, modalidade da educação básica composta de sujeitos não beneficiários desse direito na época própria, o que lhes impediu o processo de escolarização, tem nesse um de seus muitos sentidos, mas não deve ser compreendida apenas por esse viés. A Educação de Jovens e Adultos, conforme a Declaração de Hamburgo, firmada em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, reconheceu que essa área é fundamental à vida em sociedades contemporâneas, em que os processos de aprender são fundamentos cotidianos.

Para nossos entrevistados, a EJA é a conjunção concreta dos seus esforços em meio a um cenário inóspito no que tange aos sustentáculos externos às suas funções, legando aos sujeitos docentes todo ônus de ações tendentes à manutenção do alunado nesta modalidade. Suas ações pedagógicas perambulam por meio da vitalizada defesa do coletivo docente, sinalizam o malogro em que vieram parar os professores, amparam-se na tradição escolar, mas se guiam pelas representações sociais que constroem do cenário global da Educação de Jovens e Adultos em tempos contemporâneos, quais sejam: a rede representacional que se tece por linhas que envolvem saberes partilhados sobre a gestão e da própria modalidade ao aproximarem-na do Ensino Regular e a figurarem imageticamente ao descaso, à desvalorização. No entanto, o que concretamente orienta tais ações reside nas relações de poder que se materializa no cotidiano escolar, resultado e resultantes das imagens formatadas. E estas retroalimentam àquelas concepções de forma mútua e indissociável entre si.

Nesse contexto, é precioso adentrarmos mais acerca da tematização de tessituras formativas, pois insere um entendimento de como os professores se trançam dentro da Educação de Jovens e Adultos. Elas permeiam as concepções curriculares dos professores da EJA porque estão inseridas nas suas fundamentações teóricas e, posteriormente, práticas com as quais estes profissionais constroem e reconstroem suas respectivas ações, conforme as falas seguintes. “Eu me formei na década de 1980. Não falava sobre questões de EJA. Na minha época, se falava era muito pouco. Nós não tínhamos a cadeira pra ensinar ao noturno, a EJA”

(A-E1). “Na graduação, modalidade alguma é contemplada. Não sai de lá preparado nem pra Fundamental, nem Ensino Médio, nem Infantil, nem bulhufas” (B-E1).

> Não cheguei a ver a questão da EJA em nenhuma disciplina na minha graduação. [...] Eu não tive uma disciplina voltada pra EJA. Na verdade, eu não sabia nem o que era EJA. Eu entrei na educação infantil, depois é que eu vim pra cá. A minha graduação – Educação Artística – não me preparou pra ser professora da EJA; aliás, não me preparou pra ser professora de coisa nenhuma. Não sei se era porque eu não percebia naquela época. Eu não me preparei pra ser professora, eu me preparei dentro da sala de aula (C-E1).

Nessa parte, os docentes evidenciam aspectos sobre as suas graduações, o que nos instiga a refletir sobre esta questão formativa ao levarmos em consideração os aspectos sobre a EJA até aqui discutidos. São reveladas nas falas de que não tiveram os respondentes componentes curriculares que abordassem esta modalidade em tela. Outro fato interessante é que os entrevistados externam como se sentiam em tempos de licenciandos em relação ao ser professor, pois entendem que suas formações iniciais não os prepararam para o exercício da docência: e, neste aspecto, já entrara a dicotomia teoria/prática na avaliação deles.

Como explica Arroyo (2011, p. 16),

> [...] não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimo.

Outro aspecto importante é que o professor é um ser em contínua construção em seu ofício e os nossos entrevistados revelam este entendimento. Especificamente sobre a EJA e formação inicial é revelado como esta modalidade de ensino não perpassava o campo curricular de suas licenciaturas, o que pode dar margem às maneiras com as quais os professores se posicionam e a entendem no caminho de suas experiências profissionais, conforme eles nos dizem: “na minha formação inicial não ouvi falar em Educação de Jovens e Adultos e nem a especial” (E-E1); “no meu curso de graduação não falava sobre a EJA. Eu caí na EJA por acaso. Passei no concurso. Quando cheguei lá me disseram que eu iria para certa escola, trabalhar à noite” (D-E2); e, “não se falava na EJA em minha graduação. Eu não fui preparada para ser professora da EJA. Eu fui muito pouco preparada pra ser professora na graduação” (E-E2).

Como não temos o objetivo de discutir as licenciaturas e seus processos formativos, detenhamo-nos na questão da falta de preparação que os docentes da EJA inferem ter sentido no tocante à suas futuras atuações na docência nas escolas. Mais ambientados no

Ensino Regular, a não existência de uma preparação específica para o professor – quando de seu ingresso na EJA – revela certa falta de planejamento sistêmico por parte da gestão pública, quanto das escolas. Com suas especificidades, a Educação de Jovens e Adultos reclama demandas e encaminhamentos distintos das outras modalidades. Noutro polo, essa não compreensão formativa sobre esta modalidade pode simbolizar a base que ancora as representações sociais que os professores constroem sobre a mesma na medida em que este campo da educação formal é estranho ao professorado, levando estes profissionais a aproximarem-no ao Ensino Regular por aspectos de familiaridade a este na estranheza daquele. Wagner (1998) nos ajuda a entender como os professores vão construindo suas representações sociais sobre a EJA ao pensarmos como este autor discorre sobre estas representações em referência à gênese que as sustentam, pois, segundo ele, o produto, as representações distribuídas, forma parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos, e não pode ser concebido separadamente da condição sócio-genética, sob a qual ele foi formado. Desse modo, a formação inicial dos professores é base acadêmica de suas ações e reflexões para a docência e legitimidade para atuação profissional.

O aspecto apontado pelos entrevistados de não terem contato com a EJA em seus processos de licenciamento, em suas respectivas áreas de atuação, reflete-se na sala de aula desta modalidade, levando o professorado a concebê-la de modo similar ao Ensino Regular. É na prática, na tentativa e erro que os docentes vão se adaptando a este campo formal de ensino. No contexto da formação, Severino (2003) sinaliza que esta temática congrega muitos problemas no cenário educacional brasileiro que se iniciam pela realidade sofrível em relação à ordem econômica e social chegando aos os planos científico e pedagógico, comprometendo o modelo formativo de educadores. Segue este autor ao sustentar posição sobre a formação docente, que "o primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o formando se apropria, pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar, com vistas à sua qualificação profissional" (SEVERINO, 2003, p. 75).

Nesse âmbito, percebemos que a formação docente está diretamente correlacionada ao currículo, seja como licenciando ou como licenciado. Os professores saem inseguros da academia, duvidosos de suas potencialidades pedagógicas quando se defrontam com uma sala de aula repleta de alunos jovens e adultos. De modo que, sem um olhar mais sistêmico na preparação teórica destes profissionais para a compreensão das especificidades complexas que habitam a EJA, sem uma preparação pertinente a este campo educacional – inicial ou quiçá continuada, dentro da própria rede municipal de ensino – os docentes, como estamos constatando nas falas, sentem-se jogados em um universo difuso, desconhecido, que

aos poucos precisam se acomodar em suas próprias reconstruções profissionais para o desenvolvimento de suas ações cotidianas em sala de aula, o que colabora para a construção de um senso comum entre os professores no que tange ao currículo, ao replicarem de modo geral um modelo aproximado ao Ensino Regular.

> Eu não saí [da graduação] preparada pra ser professora... Eu não estou lá, mas penso que a realidade mudou um pouco e a cada ano que passa... Fico olhando a postura de alguns colegas que estão se graduando na área... E eu estou vendo uma construção mais crítica hoje. Na minha época eu senti bem menos (A-E3).

Os professores mais experientes, com mais rodagem na profissão, com mais tempo de EJA, percebem as diferenças formativas entre os mais novos e eles próprios. O que pode significar que a formação docente está sempre em processo de avanço para o enfrentamento das realidades que estão pulsantes na Educação de Jovens e Adultos. Mas, para além das individualidades, as falas revelam nas entrelinhas de que ainda existe muito descompasso nesta modalidade de ensino em relação a reflexões mais embasadas em postulados teóricos, ações sistematizadas, posturas pedagógicas cooperadas de acordo com o cotidiano escolar. Há uma gama de entendimentos pedagógicos que se entrelaçam no que concerne o trabalho docente na educação pública, no Ensino Fundamental. A questão da formação docente imbrica-se ao currículo como parte original e derivada acerca das concepções com as quais os professores alimentam-se sobre a educação de modo geral e, sobre a EJA, de modo mais específico. Nesse âmbito, nos valemos dos ensinamentos de Arroyo (2011, p. 15) para melhor compreensão dessa correlação, ele no ensina que:

> [...] a formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarrados ao ordenamento curricular.

Falta, de certo modo, preparação para a chegada do professor à EJA no que tange a acepções mais pertinentes de conhecimentos sobre as peculiaridades e dinâmicas que giram no cotidiano desta modalidade de ensino, a tendência mais premente é a replicação de outros modelos nela. Dessa forma, esse aspecto prejudica a discussão e ação acerca da conjuntura curricular sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas implicações na formação discente: o triângulo que não se encaixa no quadrado. Em meio a essa realidade, a prática que vai se construindo como o porto seguro para cada professor se baseia mais na sua familiaridade ao ensino transmissor de conhecimento, pois deriva das representações construídas pelos

professores sobre a EJA, aportando-se no Ensino Regular. Desse ancoradouro – como sentido atribuído à modalidade –, que comporta suas inadequações e incompatibilidades, mas que se estreita na discussão sobre a realidade cotidiana daquela modalidade, familiarizada a esta. Para esse contexto, Wagner (1998) pode nos ajudar nessa compreensão mais ampla quando nos alerta que na heterogeneidade social há a inclusão e aceitação da possibilidade de experiências antagônicas, como base de conversação e formação de opinião coletiva; estes aspectos estão presentes nas falas dos docentes. Segundo este autor, são essas experiências e conhecimentos contraditórios que habilitam o tipo de discurso coletivo que cria o conhecimento ordinário, de senso comum nas sociedades modernas. "A formação [licenciaturas] deveria ser mais ampla e mais voltada para a prática, mas que o próprio professor da universidade – que ninguém está preocupado com isso [...]. São muito teóricos. A universidade exclui, a Secretaria exclui, o governo..." (E-E2).

O professor é um profissional em contínua construção de seu ofício, mas é um ser a esperar que seja construído. No entanto, dar-se forma pode ser uma construção externa ou uma decisão de autoformação. Mas, em suas falas, revelam um professor que é formador, mas que igualmente anseia por formação. O professor, agente que ensina, sentindo-se em um limbo, carecendo ser ensinado. Com o passar do tempo, com o dia a dia do professor em sala de aula, com as decisões que precisa tomar este profissional em relação a situações reais e inusitadas que vão surgindo no processo de ensino e de aprendizagem na EJA, ele vai se sentindo abandonado na educação pública, nas escolas. Entretanto, é pela própria concretude do real observada a cada novo dia letivo, os professores esboçam seus discursos que vão sendo construídos em convergências ou divergências coletivas, mas pela partilha de reflexões e sentimentos divididos entre os pares: identidade e alteridade que se camuflam na solidez da sensação de solidão individual e de certo modo, grupal. Nesse contexto, concordamos com Martínez (2009) ao ponderar que é muito importante na tomada de decisões do professor que ele entenda que sua tarefa deve estar comprometida, no mínimo, de duas maneiras: que o espaço escolar realmente seja um espaço de continuidade educativa e que, portanto, o profissional tenha um conjunto de valores que o orientem a intervir na educação e a compartilhá-la com seus companheiros.

Por outro lado, embora os professores reconheçam que a formação – não mais inicial, mas também a de cunho continuado – contribui para novas mudanças de pensamento, é a prática que se torna a base mestra, de modo geral, pela qual o professorado ao longo dos anos em seu fazer pedagógico demonstra evidenciar o seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Nesse âmbito, refletimos assertivamente que um campo representacional

interconectado guie seu trabalho prático, retroalimentando as representações sociais dos docentes em termo curricular nesta modalidade educacional, o que nos leva a inferir uma rede representacional entrecruzada em si mesma e, possivelmente, noutras. “Com o passar do tempo você valora a experiência. E esse valor que você dá à experiência não pode ser no sentido de... A minha experiência disse tudo, agora eu já sei” (B-E1)! As respostas de nossos entrevistados são por vezes confusas, e perdem-se o nexo em reticências e imprecisões. “Eu acho que com o tempo e a experiência a gente acaba se envolvendo mais e entrando mais naquela realidade do aluno, mas eu acho que falta... O professor até conhece, mas ele não se envolve... Sei lá, tipo, não compra a briga daquela realidade” (A-E3). Resultado ou resultante da polifasia cognitiva do espaçotempo conjuntural da EJA? Esta modalidade provoca certa confusão na reflexão docente, pois está posta no não lugar da educação, de certo modo. Nela não se entende como o Ensino Regular – embora trace o professorado uma aproximação –, mas na prática busca-se esta ligação que resulta numa ação que figura nesta direção. Ela é distinta, diferenciada, mas não é inteiramente compreendida na práxis.

A experiência ajeita o professor, organiza o pensamento, acalma o espírito, dirime mais a sensação de insegurança, firma o professor em um terreno menos movediço que o faz transitar do desconhecido para algo menos estranho e assustador, que simboliza a EJA inicialmente e que de certo modo persiste no decorrer do tempo. No entanto, Rays (2005) assegura-nos que teoria e prática são partes integrantes de um todo único, constituem-se na correta dinâmica histórica da atividade humana na sociedade. A omnilateralidade da teoria e da prática é propícia ao ser humano para o conhecimento do mundo, das culturas, da própria natureza; pois, existe reciprocidade entre ambas em sentido social e laboral, como entre sujeito-objeto.

A experiência prática modelada pelas representações sociais que, individualmente, se constrói no professorado por aquisição cognitiva de suas subjetividades, na qual se edifica e se reconstrói na labuta cotidiana; porém, mesmo nesse particular, ela se molda mais cristalina na partilha discursiva da coletividade docente; objetiva nas trocas e comunicações entre os professores, refletindo uma formatação um tanto quanto similar entre os docentes que reiteram conceito e conduta dentro das salas de aula da escola. Essa questão principia as raízes representacionais de currículo na EJA numa espécie de antropologia social do ser docente com suas incertezas e embates. Pela experiência prática, a realidade molda em parte o professorado, pois ela é mutuamente o resultado e resultante das concepções entrelaçando representações sociais, particularmente sobre o currículo, entre estes profissionais da educação formal por meio de consensos e até de dissensos que estão muitas vezes apartados

de seu inerente universo reificado. Como nos ensina Sá (2015, p. 56), “as representações sociais são conhecimentos do senso comum, construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados”. “Como a escola é um eterno aprendizado, eu acho que a gente vai se moldando à realidade. Aí, quando eu entrei fiquei meio ‘deprê’ nas situações reais, que o pessoal diz que o professor é... Corrompido! A pessoa vai se corrompendo e entra naquele sistema” (A-E3).

A realidade desfaz os sonhos, ao passo que modela e acomoda as inquietudes docentes. O professor se desfaz e se enquadra no caminho da docência, mas também deixa de se reinventar de certo modo para se quedar paralisado, replicando um fazer pedagógico repetitivo e conciliador ao que lhe é mais familiar e cômodo, perpassado em práticas que se coadunam com um currículo engessado. O professor se angustia e se acalma, absolvendo tacitamente um modelo educacional que persiste na imposição e regramento que trava a criatividade, a construção dialógica de outras virtudes que possam estar presentes no terreiro da EJA; mas, o tempo transcorrido em meio a um estado de adversidades coopta, por vezes, o ser docente à atomização.

No entanto, Paiva (2009) nos garante que o sentido verdadeiro da EJA é o da educação continuada, favorecendo processos educativos para jovens e adultos de modo a conferir-lhes condições mais adequadas para se moverem na sociedade complexa em que vivem e da qual participam. Se em relação à EJA esse sentido é mais amplo, ao professorado, ele pode ser potencialmente rico em direção a posturas curriculares que dialoguem mais com essa premissa a partir do âmbito social e cultural que está inserido. Mas, o professor grita e silencia; move-se e para, inquieta-se e se acomoda. A EJA é exigente, multifacetada e complexa, mas a tendência à tradição curricular emudece a crítica e domestica de certo modo o professorado. Apesar de ser rica de possibilidades pedagógicas e de saberes, provocativa, instigante, cobra reflexões e ações continuamente de seus atores, ela dá trabalho e requisita disposição ao novo e dentro de um porvir incerto. Se o professor desanima, o disciplinamento discente importa para trazer certa paz e tranquilidade aparente para o trabalho docente, a prática da docência amolda-se ao transmissivo e assimilativo do “copiar/colar”, a experiência na docência alerta: ou o professor se inquieta e persiste enquanto profissional, ou o professor se aquieta e segue como é possível seguir sem maiores distúrbios no dia a dia de seu ofício. Arroyo (2013) nos ensina que não há como os professores se olharem sem o entendimento que o que procuram afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que se imagina. O reencontro com o que ele chama de memória do professorado leva-o ao

reencontro com uma história que se pensava ou se desejava não mais existisse, mas que existe e tem forte influência na docência.

Nunes (2003, p. 137) nos faz entender que as memórias estão relacionadas a processos de subjetivação bastante complexos, incluindo-se nestes, desde sensações e imagens mentais altamente privadas e espontâneas que estão ancoradas a espaços e lugares nos quais circulam as pessoas. Para esta autora, "quem recorda são os indivíduos e essa experiência de caráter singular está presente quando se enfatiza a *memória social,* pois os indivíduos não são autônomos, passivos e obedientes a uma vontade social interiorizada". Sob o olhar docente, a realidade na educação pública é de efeito devastador para estes profissionais, pois traga suas disposições ao continuado processo de formação profissional do qual necessita angariar para a constante evolução de sua função. Para além de formação oficial, a competência se torna sinônimo de talento e esforço, dedicação e doação ao ofício. Também a EJA volta a se materializar como aquilo que pouco se conhece e que, paradoxalmente, pouco se busca compreender no que diz respeito aos professores que nela atuam. A polifasia cognitiva conjectura imagens e conceitos que o professor constrói no decorrer dos anos na EJA: o cotidiano forma o pensamento e deforma a disposição. Contudo, como entendemos em Soeiro (2009), não é simples se pensar outras perspectivas curriculares para a EJA, que construam diálogos e trocas de saberes pertinentes aos contextos dos educandos. Para a autora, trabalhar uma proposta inovadora, na qual as questões e os conteúdos são sinalizados pelos alunos e contextualizados, voltados para a compreensão e construção de alternativas para os problemas que afligem a sociedade, assusta muitos educadores.

De outro modo, os docentes reafirmam opiniões convergentes e também aspectos divergentes entre si, mas se inclinam a um mesmo panorama representacional guiando suas condutas e motivações com tendências, de modo geral, a replicarem um modelo curricular pré-determinado e prescritivo que se distancia das realidades sociais dos alunos da EJA em cada escola. As exceções reafirmam a regra. "Mas, aí pouco tempo depois teve um curso de especialização em EJA. Foi nesse curso que fui saber o que era EJA" (D-E2). No entanto, como vimos obervando ao longo das falas, a EJA é o imponderável diário de cansaços, ações e reações, reflexões e práticas, sucessos e medo de fracassos. O professor se enxerga quase com a incapacidade de promover ou contribuir com alguma mudança nesse cenário educacional. Esta modalidade educativa é uma construção em rede de conhecimentos e desconhecimentos que é tecida envolta de sentimentos, realidades, expedientes absorvidos e decididos ao sabor das circunstâncias, por um lado, em função das relações de poderes; e, por

outro, pela conjugação de imposições quase autoritárias que se reclina sobre alunos e também na hierarquia do sistema, sobre o professorado. Ela simboliza um recorte conjuntural da vida social e individual, de professores e alunos, que se expõe nas salas de aula das escolas.

Em Arruda (2014), compreendemos que o campo representacional pode estar aberto à controvérsia, fragmentação e negociação, cheio de incoerência, tensão e ambivalência. Na heterogeneidade dos grupos se situa a não homogeneidade das representações, que tem no dissenso um possível elemento dinamizador. A heterogeneidade ativa o debate, a argumentação, o confronto de opiniões. O dissenso é um recorte da plasticidade da representação. Estas reflexões nos sugerem que as subjetividades e relações de poder transitam nas representações sociais de modo importante, sensível e de modo interligado. Aquelas em função das trajetórias pessoais dos sujeitos do grupo social, estas no dia a dia das condutas, nos freios, nas controvérsias internas e nos limites de um grupo sobre outro. “Aí, você vem pra sala de aula e diz que foi a universidade que não preparou você, mas é você mesmo que está com problema em determinados assuntos. O professor tem dificuldade de dizer por que é... Explicar o porquê das coisas em alguns assuntos...” (A-E2).

> Na verdade, eu não recebi nenhum direcionamento em relação ao currículo da EJA. A gente chega na escola e vai pra sala de aula. Não é colocada essa questão curricular pela SME. Não é trabalhada na formação da EJA com os professores essa organização curricular. O professor, muitas vezes, traz suas experiências curriculares do Ensino Fundamental Regular, e aplica [na EJA]. Com livro [didático] ou adota um livro... Fica a critério do professor. Eu sinto essa questão solta (E-E2).

Percebemos que o currículo é um objeto de certo modo meio distante e difuso nas falas docentes, mas o professor se perpassa nele a partir de experiências e compreensões sobre esta modalidade, advindas a partir de outras configurações modais da educação por um lado na ausência de foco para a Educação de Jovens e Adultos. “Quando eu entrei, a SME não me ofereceu nenhum curso pra EJA. Ou seja, a gente não tem planejamento. Não tem orientação pra planejamento; não tem um coordenador pedagógico que sente e planeje. Não sei o que é isso lá” (A-E3). Do polo oposto, a aproximação conceitual desta citada modalidade ao do Ensino Regular se dá como forma de entendimento educacional precedente à ela, com práticas e posturas do professorado que estão concebidas na transmissão tradicional de conhecimentos, no ensino ativo do professor e na aprendizagem passiva do aluno. Isto é, na verticalidade aplicativa apenas do conhecimento formalmente instituído nas respectivas disciplinas. “O professor que dê conta dos problemas: se é questão da evasão é culpa dele; tudo é culpa do professor, porque é ele que está em relação direta [com o aluno]. A responsabilidade é grande.

Se você pensar a escola, dentro da Rede, o professor é o que tem maior responsabilidade" (E-E2).

Após o ingresso na rede municipal de educação, o professor não se sente instrumentalizado conceitualmente para adentrar a EJA. Ele vai para a ela e pronto. E, nesse momento, parece começar a sensação e construção de autoimagem em relação à responsabilidade da qual se julga afetar, sentindo-se hipossuficiente para o encargo recebido. Outro aspecto importante é que nas escolas há distinções em relação a planejamento pedagógico ou a impossibilidade dele em aspecto coletivo. Damis (2005) alerta que o processo de planejamento escolar não deixa de se constituir em um tópico necessário e importante do currículo que habilita o profissional da educação, de certo modo, à preparação e à adequação de estratégias e recursos disponíveis a objetivos previstos como meios que ajudam na compreensão, reflexão e redefinição da função social que desempenha uma instituição escolar. A sensação de estar isolado e instado a se auto-organizar, descobrir, estudar e procurar melhores entendimentos sobre a EJA recai somente sobre o próprio professor, o que não afasta deste seu dever de ofício em buscar aprimoramento pedagógico para o desenvolvimento de seu trabalho de educador escolar. "No início eu fiz alguns cursos sobre a EJA no CEMURE. Como eram à noite e de certa forma eu fui assaltada e perseguida eu não fui mais" (A-E1).

As falas revelam como os professores recepcionam essa formação, demonstrando como suas representações sociais construídas guiam estes profissionais, inclusive em relação à negação quanto à formação continuada pertencente à própria rede educacional da qual faz parte. Suas condutas na prática são mais desveladas pela omissão, de certo modo, pela não participação desse processo formativo. Os professores cristalizam suas percepções e ações nesse âmbito – embora existam contraditórios modos de percepção sobre esta questão – levando-os a um não agir participativamente de tal processo formativo, de modo geral; o que nos leva a entender que nessa construção representacional sobre os aspectos que envolvem a rede pública de educação do Natal/RN, especificamente no que diz respeito à EJA, omissões e reatividades docentes validam opiniões que se constroem nos sujeitos membros do grupo. Como aparato de um saber do senso comum, a representação docente empreende dinâmicas entre consensos e dissensos quanto aos aportes que guiam suas decisões cotidianas. "Não tem ninguém na rede que possa fazer essa formação ou trocar experiências sobre o que acontece nas escolas. Vem alguém de fora e só coloca as informações" (B-E2).

> A formação continuada para mim, em minha opinião, ela contribui para o processo em sala de aula. Pode ser que um dia seja horrível e que você tenha

> vontade de não ir mais, mas eu garanto que outros dias vão ser bem melhores. O problema é que tem professor que só vai um dia aí deixa três, quatros meses sem ir. Aí, dá de cara com outro dia ruim na formação. Desiste! (A-E2).

Dessa forma, fazem críticas e não se sentem contemplados em seus anseios profissionais diante dos conteúdos que lhes são oferecidos, embora possa a formação ser importante. Mais uma vez surge a dicotomia teoria/prática de forma acentuada na avaliação docente sobre o processo de formação continuada na EJA. "Esse é o primeiro ano que eu estou na EJA do município do Natal e eu vejo que o pessoal critica muito; que esses cursos são distantes da prática, que são muito teóricos; e, às vezes, não têm nem muito aprofundamento teórico, né?" (E-E2). Existem certas contradições ou divergências nas falas: parte dos docentes admite não participar destes encontros formativos, mas tecem críticas sobre eles; outros avaliam que são importantes e contribuem para a reflexão docente e sua consequente atuação na EJA. Muito da crítica geral feita se dá justamente entre o conflito teoria/prática. O professor que está imbricado profundamente nos aspectos práticos do dia a dia escolar e das complexas realidades que permeiam a escola, não se sente confortável em visualizar questões teóricas que julga estarem distantes da concretude educacional que se materializa nessas instituições educacionais em seu fazer pedagógico.

Se voltarmos a pensar sobre como os professores analisam a atuação da SME em relação à EJA, dizemos que a reação e negação aos cursos de formação continuada que são oferecidos pela mencionada Secretaria, se dão em decorrência de certa antipatia que os professores nutrem pela gestão da rede municipal de educação, ao patrão que se mostra como símbolo do descaso político para com estes atores, baseadas no campo representacional que delimita sua função comunicativa e partilhada no grupo docente sobre esse contexto. Sobre formas de comunicação, Doise (2014) infere acerca de três modelos: a difusão é caracterizada por uma indiferenciação entre a fonte e o recebedor da comunicação. Seu objetivo principal é, ao mesmo tempo, criar um conhecimento comum e se adaptar aos interesses de seu público. A propagação é uma relação de comunicação estabelecida por membros de um grupo dotado de uma visão de mundo bem organizada, que dispõe de uma crença a propagar, enquanto se esforça para acomodar outros saberes ao seu quadro de pensamento. A propaganda é uma forma de comunicação que se insere nas relações sociais conflituosas. Entendemos que, mesmo com alguns olhares discrepantes, os docentes acabam por propagar sua reação negativa ao campo formativo promovido pela SME em função das construções representacionais que ocorrem no itinerário de atuação do professorado que atua na EJA e, em razão destas, pelas formas subjetivas de apreensão e compreensão dos fenômenos, há

antagonismos no julgo dos docentes sobre este tema. “Cada indivíduo vive num círculo de objetos relativamente estáveis que constituem sua evidência imediata e confirmam a existência todos os dias. [...] Esse ambiente assegura, ao sujeito ou ao grupo, a identidade social ou pessoal” (MOSCOVICI, 2012, p. 94).

Não temos como avaliar a qualidade ou pertinência acadêmicas de tais cursos ou mesmo do processo em questão. O fato é que eles existem, podendo o professor ser implicado nesse processo; pois, como nos ensina Leitão (2004), se os docentes são aqueles que conduzem o cotidiano da educação, apesar de todas as condições desfavoráveis que os circundam e das insuficiências em sua formação, é necessário acreditar que eles podem contribuir e participar na formulação e implantação de ações políticas de formação revelando o que sabem, o que desejam, de onde sabem, o que querem ou não, como pensam e o que necessitam e com o como representam o que fazem. Por sua vez, Palma Filho e Alves (2003) ponderam que um programa de formação deve contribuir para que o professor, diretor, coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. Na verdade, seguem estes autores, o processo contínuo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas.

Portanto, a formação continuada é uma necessidade para o professorado e, na EJA, é ponto fulcral também em virtude da formação inicial que não atende às especificidades desta modalidade de ensino de modo pertinente. Por outro lado, a continuidade formativa do ser docente advoga em benefício de sua profissionalização cada vez mais imperiosa de qualificação. Já em Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014) entendemos que essa profissionalização reclama transformação também em contextos da ação profissional, o que implica o contínuo processo formativo. No entanto, nas críticas à formação promovida pela SME, de modo geral, paira nas falas dos professores a construção mais comum do senso reverberado nas opiniões docentes e menos numa análise técnica acerca da questão formativa do professorado, elas ocorrem muito em razão do sentido representacional que dicotomiza “patrão/empregado” e também se alocam por meio de um discurso comunicado pelo professorado.

Concordamos com Barcelos (2014) de que na formação do professorado é importante o olhar autorreflexivo na busca por se reconhecer as próprias representações deva ser um movimento que não pode ser desconsiderado, levando os professores a se conhecerem um pouco mais a cada dia enquanto profissional da educação formal. Outro aspecto que podemos elencar é que os professores, como sujeitos membros de um grupo complexo, estão

mais atraídos pelo senso de afetos que os imbrica ao contexto prático e menos por questões mais pragmáticas voltadas ao campo teórico e pedagógico da profissão em que se inserem. Esse contexto pode ser mais esclarecido ao pensarmos que, em estudo sobre as representações sociais sobre a profissão docente, Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014) inferem que predomina um campo semântico que gira em torno da responsabilidade, competência/conhecimento, amor, dedicação e compromisso. O que sugere, segundo estes autores, que tais representações se organizam na base mais tendente às dimensões afetivo-volitivas.

Nas dimensões distintas que gravitam no entorno curricular da EJA e sua construção de saberes pelos professores, exista uma rede representacional de covalências múltiplas, ligando-se aos diversos aspectos de saberes polifásicos pertencentes ao coletivo docente. Jovchelovitch (2014, p. 223) nos ensina, ao concordarmos com a perspectiva que problematiza "a polifasia cognitiva como a coexistência de formas diferentes de saber no mesmo campo representacional". A tendência a replicar o chavão que passeia de forma abstrata no ideário do professorado que diz: *'de teorias estamos cheios'* atravessa as entrelinhas gerais das falas dos professores. A realidade sentida e ressentida ao longo dos anos, que desola a esperança dos entrevistados pela falta de maior apoio para o seu fazer pedagógico nas salas de aula da EJA ou a inexistência de modelo que se encontre uma resolução dos problemas educacionais enfrentados, como se houvesse uma fórmula pronta, como constatamos nas próximas inserções dos respondentes. "Eu acho que faria diferença um curso dentro de uma escola com o contato aluno para que você tivesse olhar do texto que você leu testando dentro de uma sala de aula pra saber se aquilo da teoria acontece. Aí, faria diferença" (C-E1). E,

> "Não há uma formação continuada de forma a atrelar a prática com a teoria pra resolver esses problemas que a gente possui na EJA: a questão da evasão, de a gente estar mais próximo do aluno e de realizar uma prática realmente eficiente, no sentido de produzir conhecimentos com eles e eles estarem realmente aprendendo" (E-E2).

A busca imaginária pela "prática perfeita" e eficiente, habita a mentalidade docente desde a sua formação inicial e continua em processo em tempos de atuação laboral nas escolas públicas, como um condão a dar justificativa de efetividade e eficácia à responsabilidade social assumida pelo profissional. Esse aspecto está baseado na concretude das aulas na Educação de Jovens e Adultos, a partir da quebra da utopia em relação a um processo de ensino e de aprendizagem que se resolva em si mesmo. A discussão sobre teoria e prática se faz visível tanto em questões de abordagens metodológicas de ensino quanto na parte de aprofundamento conteudístico. Porém, Penin (2009, p. 29) nos infere, ao se referir à

formação continuada, que ela "constitui-se em espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola". Partilhando de uma realidade educacional que a ponta como desestimulante, o professor não se vê como o ator e protagonista de sua história profissional que alavanque a busca por estudos individuais e coletivos que possam contribuir na sua reflexão formativa durante o seu percurso profissional e até mesmo dentro da própria escola, na EJA.

Como nos afirma Penin (2009), mudanças só podem ocorrer por parte dos profissionais em articulação com os dirigentes educacionais (escolares e da rede), buscando-se estratégias, ações políticas e cotidianas que se completem para atenderem aos objetivos específicos, o que em nossa compreensão, a Educação de Jovens e Adultos reclama tal enredo. O repensar curricular desta modalidade está diretamente implicada neste contexto.

> Todos deveriam ser especialistas na modalidade porque você estaria convidado a se responsabilizar um pouco mais pela modalidade na qual você está inserido. Por meio dessa especialização há muito na escola que pode contribuir, principalmente com relação às práticas escolares: a prática do seu colega, a discussão dessas práticas na escola, a utilização do material didático... (B-E1).

Cursos de pós-graduação são bem-vindos, e é óbvio que os professores sabem da importância e da necessidade de constante qualificação acadêmica. O que nos parece interessante é a expectativa que abordam sobre a matéria em questão, levando-os a entenderem que essas qualificações se devam estar no plano da prática escolar – especialmente em sala de aula – quase como uma unanimidade. Essa condição simbólica pode estar atrelada – em processo mútuo de construção – e em razão das representações sociais no campo educacional da EJA, pois, "a representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel" (ARRUDA, 2002, p. 134). Segue esta autora,

> As condições de produção da representação afirmam com veemência a marca social das representações, assim como seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica, e os processos e estados, o seu caráter prático. Vemos dessa forma como a representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem (ARRUDA, 2002, p. 142).

Seu ideário, quanto à formação docente, está implicada diretamente às construções representacionais dos professores sobre o universo escolar da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de ser um fenômeno dinâmico e em constante reconfiguração, o professor traz na memória de seu itinerário estudantil, profissional e vital à figuração educacional conformada ao êxito que sua responsabilidade social suscita; remetendo-se a um molde universalizante, uma etiqueta definida que percorre realidades escolares oferecendo respectivas soluções pedagógicas para cenários problemáticos; um jeito de atuação no processo de ensino e de aprendizagem na EJA que transite conhecimento dentro de um cotidiano experimentado, embora não esteja explícita nas falas essa convicção modal. Nesse cenário multipolar, reafirma o professorado,

> É... A EJA pra funcionar, a gente precisa fazer todo aquele movimento no início de ano de ir pra comunidade, de dizer que é importante a continuidade dos estudos daqueles que não tiveram condições de estudar na chamada idade certa; enfim, nós cumprimos o papel que não é nosso, vamos a campo... E isso é motivo de preocupação (EC3).
>
> Eu vou dizer um negócio: nós perdemos! Eu não vou contabilizar na EJA, mas você tem vinte e cinco matriculados, mas que dez frequentam, isso desde o início do ano... E no final é até menos, a gente termina turma com cinco alunos. Ninguém dá nem ouvidos. Isso frustra! Nós falimos. A gente faliu. A educação faliu. O que é que a gente está formando? E eu não sei qual a solução... (C-E2).

Para o professor, a questão da desistência discente é a materialidade cabal do descompasso pelo qual a Educação de Jovens e Adultos atravessa. A falta de apoio sentida pelos professores, a sensação de fracasso afeta estes profissionais da educação de forma significativa. A EJA está em crise por essa ótica. De certo modo, de forma geral, há uma narrativa rotineira de que não há o que se fazer para equacionar os problemas que os entrevistados apontam acerca desta modalidade. Esta modalidade educacional parece estar morrendo, falida e representada em processo de insolvência e não surge ajuda suficientemente concreta que possa salvá-la. Nesse âmbito, “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54). Deita-se a existir uma paralisia entre os atores que se tornam passivos diante de um quadro desolador; paradoxalmente, mesmo em estado de luta profissional. Isto significa que, embora os professores ajam, reflitam sobre a questão e tentem um empreendimento pedagógico pautado na ambivalência discursada entre a vontade e a realidade cotidiana, encontrar caminhos pedagógicos novos para que haja mais interesse do público alvo em estar e permanecer na EJA é bastante espinhoso e duvidoso para os docentes. Esse desconforto experienciado no cotidiano do professor se espalha no grupo docente e isso

implica em um consenso quase generalizante de que a EJA existe por existir, da forma que pode ser e sem perspectiva de qualificação ou amenização de seus problemas cotidianos.

Nesse lastro de opiniões, a "decadência" da modalidade escapa da responsabilidade do professorado e recai sobre terceiros de modo sensível, mas não se aventa (nas falas) um pensamento fundamentado que implique a reflexão crítica sobre o currículo no cotidiano como artefato reflexivo e ativo que infira base fundamental a nortear todo o empreendimento pedagógico escolar. "A EJA é uma modalidade que o governo federal, o governo estadual, o governo municipal têm responsabilidades, mas eles não investem no programa da EJA" (D-E2). O senso que culpabiliza direciona-se a outros e distancia-se mais do grupo docente.

Segundo os professores, o que não se escassa é problema na Educação de Jovens e Adultos – da desistência discente à falta de condições tanto em forma de recursos materiais didáticos quanto apoio pedagógico para o bom desenvolvimento do trabalho docente – e tudo se ampara em reafirmações plausíveis da ineficiência como mote das argumentações em relação à inexistência da qualidade almejada pelos docentes e o consequente padecimento agonizante da modalidade em questão. "Mas, muitas vezes nós encontramos empecilhos: falta de material, a faixa etária, 'crianças' que vêm por outros motivos, às vezes porque a escola não pode mais recebê-lo durante o dia em função de aluno ter tido um comportamento e para não perder vem pra EJA..." (A-E1).

> As pessoas estão na EJA não é porque escolheram. É a vida que vai levando a estarem na EJA: alguns porque não se interessaram em estudar, outros pela questão do trabalho. E esses que não se interessaram estão tendo que trabalhar também. Então, esse modelo ainda continua, a EJA é necessária... Só que estão jogando que não é necessária, para mim, no futuro, a EJA vai ser eliminada (E-E2).

> Uma escola do porte desse tamanho não ter ninguém? Nós não temos alunos, não. Cadê nossos alunos? São pouquinhos na EJA. Uma escola dessas há dez anos não cabia de gente, cadê esse povo? Isso é Natal? Não, isso é Brasil! Tem N fatores... A gente tem percebido... Ultimamente, a gente está perdendo essa guerra é pra violência. Eu vi muito testemunho da galera dizendo que não vai sair à noite pra escola porque é assaltada aqui... E aí, a escola vai resolver isso? E o professor na EJA é muito responsabilizado, muito cobrado. E eu acho que até a gestão geral caiu no desencanto (C-E2).

Não há simplicidade de reflexão para se pensar a Educação de Jovens e Adultos. Os motivos que fazem a EJA ter suas especificidades e desafios são mais complexos, multifacetados e de magnitudes que assolam o professor e o imbuem de pessimismo e desolação. O cenário descrito pelos professores é nebuloso e não oferece boas expectativas para estes atores que estão inseridos em um contexto adverso e exigente, que demanda uma

gama de reflexões e ações rotineiramente para ser, pelo menos, mantido. Esse emaranhado diário de desafios e cobranças que se oferece no cardápio rotineiro do professor da EJA, aos poucos, parece estar retirando toda a esperança e energia destes profissionais da educação formal.

> A EJA é falida pelo seguinte: uma escola desse tamanho com uma quantidade ínfima de alunos; e esse pessoal que está vindo, está havendo aprendizagem? Essa aprendizagem está servindo para esse aluno para o quê? Eu me questiono. É muito cômodo para mim, no fim do mês eu pego o meu salário... Lógico que quando o aluno está tendo conhecimento, mas até que ponto a escola é libertária? Tudo é contraditório. Ela tá falida (C-E2).

> A EJA é uma modalidade de ensino específica, especial no sentido de que estamos trabalhando com uma clientela diferenciada, com faixa etária diferente... Não só pela faixa etária, mas pelas necessidades que são outras, diferentes do aluno do diurno. Então, ser professor da EJA significa você cobrar-se mais até. Porque você tem de fazer um trabalho bom – você tem de fazer além daquele seu básico que você faz normalmente, você tem de fazer um trabalho mais específico. Então, é gratificante em geral (E-E1).

Aos poucos vamos percebendo que os professores são atravessados por uma rede variável de sentimentos conflitantes, controversos, que são tecidos em uma malha costurada por fatores genéricos e socialmente construída em concepções que vão se prefixando por esquemas simbólicos conceituais; mas, ao mesmo tempo, estão multifacetados no dia a dia da docência em consensos coletivos, mas também em contrastes cognitivos.

> A relação entre sujeitos diferentes, participantes de culturas distintas, que se materializa na relação de alteridade entre professoras e estudantes e se revela também na nossa relação como o conhecimento, nos permite compreender como vai sendo tecido no cotidiano da escola, nas suas práticas e nas suas relações o fracasso escolar dos alunos e alunas das classes populares com a marca da aversão à diferença. É possível, no entanto, convivendo com as ações que tendem à homogeneização e à exclusão da diferença, '*fazerpensar'* diferente (SAMPAIO, 2012, p. 276).

Porém, pelo olhar docente a EJA é insolúvel. O que é frustrante; e esse aspecto discursivo paira, figurando, como entendimento em estabelecido processo de naturalização, na percepção docente; mas, antagonicamente, a EJA é também gratificante: compensa o esforço docente; ela é diferenciada e exige mais do professorado. A EJA é tudo e não é nada: polifasia cognitiva replicante e replicada no imaginário simbólico do olhar docente. Essa contradição ocorre em virtude de os sujeitos professores partilharem de uma mesma conjuntura objetiva em sentido coletivo, firmada em análises contextuais que os afetam, mas que são avaliadas em meio às subjetividades de reinterpretações atribuídas ao mesmo fenômeno educacional por estes atores da educação pública. A EJA é uma necessidade, mas está estagnada. O professor está isolado na luta por "salvá-la", por manter esta modalidade educacional operante; ser

resistente em meio ao desalento partilhado é o espaço de ação que se implica ao docente, como forma de reafirmação do grupo. A EJA é contradição. O professor é paradoxal em meio a um turbilhão de sentimentos e exigências nos quais está inserido.

Nesse contexto, outro fator que começa a ser sinalizado pelos respondentes acerca das variáveis que fazem com que a EJA seja abstrusa, "escondida", é o fator tempo: que, cronológico, deita-se sobre o pedagógico; que, pedagógico, impõe-se sobre o cognitivo; que, por este, demora-se a ser apreendido o conhecimento pelos estudantes. Um tempo que em tudo, no seu movimento, dita um saber de si e do possível na Educação de Jovens e Adultos. Nesse tema, Elias (1998a) nos alerta que a sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve como meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete. Analogicamente, refletimos primeiramente sobre os aspectos desta abordagem sobre o tempo em que os docentes sinalizam, pensando-o como um fator também importante em relação ao saber discutido em sala de aula em confrontação com tempo possível para esta discussão e sobre como se delimita o seu transcorrer para a EJA, a partir do olhar docente.

> [...] nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo (ELIAS, 1998a, p. 10).

"Normalmente o horário noturno vai até 21h, 21h30min porque o horário da EJA é mais reduzido" (A-E1). O tempo ajuda, determinantemente, no controle que se abate sobre os atores dentro do espaço escolar e fora dele, regulando as relações dos grupos. Ele é uma dimensão quase intangível para os professores. O tempo escolar, letivo, que delimita começo e fim dos processos pedagógicos em salas de aula, com seus cortes, secções disciplinares, horários regidos pela dureza da cronologia que gradeia, insipiente, que delimita as atividades entre professores e alunos. "O tempo na EJA é muito curto. Essa questão de blocos, eu acho que dificulta. Eu concordaria que a gente pudesse passar o ano inteiro com o aluno, no currículo normal" (A-E1). Nesse contexto das observações docentes acerca da Educação de Jovens e Adultos, começam a ser estreitadas por ponderações que recaem mais sobre a estruturação organizacional do currículo desta modalidade escolar de ensino. Suas divisões no tempo e no espaço escolar sinalizam-se com mais proeminência. Sua ordenação sequencial para a atuação de professores e de alunos da EJA em sala de aula surge consubstanciada na

unificação rígida que orienta as ações escolares no tempo, encolhendo os conteúdos oficiais em disciplinas compartimentadas. O que seria "currículo normal" diz respeito mais à ideia de anualidade letiva anti a semestralidade desta modalidade. Mesmo no campo incerto das proposições acerca daquilo que poderia ser o ideal em relação às configurações de currículo, o professor opina suas sugestões em contraposição à realidade temporal que se tem na EJA atualmente: "mas eu acho que se o aluno tivesse o professor o ano inteiro ele [o aluno] ficaria mais confiável [confiante]. Teria mais segurança" (A-E1). O tempo da EJA é concebido como insuficiente para o trabalho docente, principalmente, para o cumprimento dos conhecimentos selecionados e prescritos na oficialização curricular da Educação de Jovens e Adultos, pois esta é a maior preocupação docente neste aspecto.

> É muito assunto pra pouco tempo. A EJA tem essa deficiência, né? Pouquíssimo tempo. Como eu faço, eu não vou botar tarefas pra eles fazerem em casa, porque eu sei que eles não vão ter nem tempo para isso. Aí, passo a atividade, explico, dou uns exemplos, e a atividade logo depois [exercícios], já cobro alguma coisa pra pontuar. Essa pontuação fica para ele pelo menos atingir a média no final... Alguns que conseguem terminar, eu já corrijo. Dou dicas! (A-E2).
>
> O tempo [da EJA] é curto, muito curto porque a gente não começa às 07 [19h] e termina às 10 [22h]: a gente começa sete e quinze, no mínimo, pra terminar [antes] – mesmo que a escola é bem organizada com relação a horário; organizada não, rígida, de terminar no horário e tal – mas, a gente sempre comenta, deu 15 minutos pra terminar o horário, o aluno já tem preocupação com ônibus, preocupação com menino que chora, preocupação com a distância, com o perigo, a segurança, enfim... Então, o horário da EJA é muito curto. Muito curto pra se fosse construir uma aprendizagem mais significativa, pra promover uma prática, é bem limitado (A-E3).
>
> Você tem duas aulas, oitenta minutos. Mas, você sabe como é a EJA. A EJA, você chega assim praqueles que são bem jovens e que fazem algum trabalho... Quando chega mais ou menos nove e vinte... É pedindo pra que termine... Que a gente quer ver se chega até o final, mesmo cansado... Eu acho que é um desafio como profissional. Assim, um profissional, especificamente na EJA. Agora você pega turmas, que é o seguinte, você consegue avançar... Moderadamente! Com todas essas dificuldades que a gente tem e encontra dentro dos níveis III e IV, é... Que eu digo que é o desafio que a gente encontra dentro da Educação de Jovens e Adultos (B-E3).

O tempo para os professores é concebido a partir de uma equação entre o que é contabilizado no transcorrer do relógio ao ser dividido em termos de assuntos disciplinares e o que está atravessando a relação com o processo de ensino e de aprendizagem; isto é, as matrizes disciplinares dispostas sequencialmente por meio de uma configuração organizativa do currículo na Educação de Jovens e Adultos: a quantidade de dias letivos e horas/aula para que seja possível o derrame de conhecimentos escolhidos na oficialização curricular da

educação formal. Sacristán (2008) expressa essa premissa de obediência escolar ao tempo ao alertar que horários, calendários, horas de trabalho são referências para o pensamento tecnificado moderno acerca do tempo na educação. Este autor afirma que a educação tem também um tempo e necessita dele, pois, é um processo organizado, ordenado como ocorre nas fábricas, onde o relógio dita um modelo de ação. Como crítica, ele aponta essa racionalização ortodoxa que regula o tempo social e psicológico dos sujeitos dentro das escolas. Na ordenação escolar com normas definidoras de início e fim, dentro de um conjunto organizado e fracionado do currículo, com partes bem seccionadas por meio da contagem temporal, o professorado identifica sua insuficiência perante o pressuposto que a exigência de cumprimento de conteúdo mínimo seja entregue aos alunos da EJA em seu contínuo curricular mais elementar. Prosseguindo,

> [...] podemos constatar que em las escuelas existen diversos controles para organizar las funciones de custodia, disciplina, transmisón de conocimento y moldeo de la personalidad, pautando su discurrir al minuto, de forma cíclica, ritualizándolo por medio de acontecimientos externos e internos em los centros escolares. Las manifestaciones más evidentes de esa ordenación del tiempo son: el establecimiento de los períodos de la escolarización y su ordenación secuencial, el calendario escolar, el horario, así como las regulaciones del currículum (SACRISTÁN, 2008, p. 20).

Os alunos[11], como sinalizam os professores, meio alheios a essa formatação do currículo oficial dentro dos parâmetros metrificados, o tempo para estes está recaído sobre questões sociais, de trabalho, de medo em relação ao contexto social inseguro que os cerca – o tempo de vida que os exclui da escola –, de cansaço que lhes impõe outras necessidades e atenções dentro das salas de aula e, assim, não se mostram sob a mesma lógica da grade de horários/disciplinas/conteúdos que rege o discurso da educação formal nas escolas. Voltando a Sacristán (2008), ele nos ensina que a estruturação e distribuição do tempo escolar não é o resultado do acaso, mas sim, o produto da confluência de poderosas forças de caráter social, econômico, educativo e técnico. E essas forças são tão operantes, que as pautas de organização em horários têm chegado a se constituir em um sistema resistente a mudanças. Tempo escolar e currículo se atravessam e delineiam formas de entendimento do trabalho pedagógico em sala de aula da EJA. No entanto, esse binômio, intrinsecamente interdependente, inseparável, ainda se esmiúça em outras circunstâncias que estão intimamente ligadas ao contexto social dos alunos, e esses aspectos dizem respeito às questões de currículo na EJA, sob nossa ótica.

[11] Abordaremos mais detalhadamente sobre os estudantes jovens e adultos da EJA no capítulo VII deste texto.

> Há falta de segurança, porque eles podiam sair de dez horas. Cumprir o horário normal... Porque a falta de segurança está em primeiro lugar. Eu fiz um questionamento com eles, né? Para eles marcar o que não gostavam no horário da EJA, porque o horário normal é até dez e vinte... O primeiro lugar que ganhou foi a falta de segurança, assaltos em frente às escolas. E o segundo lugar é a questão da droga dentro da escola. Os adultos ficam indignados, porque eles querem estudar, mas têm alguns que vêm pra escola ser aviõezinhos, né? Vender. Então, isso causa medo (D-E2).

Para os professores o tempo cronometrado da EJA é pouco em comparação à quantidade de conhecimentos que gostariam de passar para seus alunos. No entanto, o tempo pedagógico de ensino é relativo porque ele se transcorre na medida dos sujeitos, isto é, de acordo com os avanços ou recuos de aprendizagem dos alunos, que afetam o ritmo de atuação dos professores. Fatores sociais, da realidade de trabalho na vida dos alunos da EJA – seus itinerários que os mobilizam todos os dias até suas escolas e na volta para casa e suas implicações físico-espaciais, biofisiológicas e sociais –, igualmente como fatores organizacionais históricos do tempo escolar, permeiam as concepções docentes acerca do entendimento, diminuto, sobre o tempo da EJA e suas ações pedagógicas para que sejam mais profundamente pertinentes no processo de escolarização dos estudantes desta modalidade. Sacristán (2008) nos mostra que tais aspectos são concepções de educação e de currículo – que corroboram para organização metodológica, orientação profissional, pressão acadêmica, organização dos conhecimentos e conteúdos escolares – são nuances que intervêm e justificam horários rígidos e as decisões técnicas que se tomam em ambientes escolares.

O tempo da EJA está meio cristalizado no fazer docente como um fator limitante de sua prática. Este fator se torna entre os atores da sala de aula, a resultante de um confronto polifásico de energias cognitivas empreendidas dentro do processo educativo escolar – jogo dual que se dá na EJA: ação docente e reação discente em meio a óticas distintas do tempo pedagógico que dispõem estes sujeitos. Questão e resposta em meio à regulação temporal do processo. Proposição da docência e sua não recepção discente pelo desalinho que o tempo também os implica em seus significados no espaço educacional, cultural e social, atravessado por suas realidades muitas vezes hostis. Nessa disputa, o tempo é agente que colabora na administração das ações pedagógicas mais engessadas e transmissivas, regula a quantidade e qualidade de assuntos (conhecimento, conteúdos) que o professor se vê "obrigado" a transmitir, ou que simplesmente aceita prescrever, a tentar transferir de modo geral em razão da exiguidade de hora/aula, disciplinarmente, à passagem dos minutos, ordenada e organizada, em sua prática, mas adensada na concepção docente. Para Elias (1998a), mecanismos organizados que transmitem mensagens, como o relógio, são organizados como

meio que permitem a regulação do comportamento de grupos. O que se mostra simbolicamente nessas mensagens é o que se chama de tempo. O tempo tornou-se a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico.

Mesmo sendo a escola controladora dos horários e atuando ela como disciplinadora de entradas e saídas sob os comandos organizacionais de suas grades pré-definidas por uma tradição curricular neste aspecto, outros fatores como a mobilidade urbana, a violência, o cansaço discente, circunstâncias sociais da realidade que está envolta à EJA, localização das instituições públicas de ensino, são fatores que afetam o cronograma de aulas dentro da Educação de Jovens e Adultos; e, por consequente, as questões práticas de um currículo ocultado, ou até mesmo dizendo de outra forma, negado dos meandros oficiais do conhecimento escolar que se reverberam na materialidade cotidiana da escolarização. Nesse aspecto, Apple (2006) nos mostra que o currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites da legitimidade. Dentro desse contexto, nessas disputas cotidianas, inclina-se o professor a ser mais tradicional em suas metodologias dentro do espaço/tempo da sala de aula, e, nesse sentido, acaba por obedecer à sequência: exposição/explicação/repetição no processo de ensino que pode dispor na EJA. Pois, esse é um caminho mais conhecido, seguro, que lhe é familiar na trajetória da docência. O tempo passa a ser inimigo do professor na mesma mão dupla que lhe é justificativa para resguardar-se na burocracia do currículo prescritivo e mais sensível ao conteúdo escolar. O tempo corrobora para o conflito do professorado, mesmo com liberdade, autonomia de dispô-lo com qualidade até dialógica junto ao aluno, sob outras disposições organizativas e curriculares, ele acaba por ser perpassado no embate entre o pensamento pedagógico da docência mais reflexivo e atividade prática de sua ação tradicionalizada na EJA. Muito embora, possa o professorado ter autonomia de pensar processos pedagógicos para além do tempo escolar junto aos alunos, as especificidades destes acabam por frear investidas dessa natureza de modo mais crítico e autônomo.

> Apesar de na EJA há uma liberdade maior, mas eu percebo que é uma visão de educação essa questão da fiscalização, o silêncio. Na verdade, você está lidando com vidas, os alunos não estão mortos. Tem menino que gosta de falar o que sente e de expor seus pensamentos porque é assim que ele se sente realizado na escola. E se você tolher não é muito bom. E acho que tem professor que não entende muito, não valoriza a fala do aluno. Eu valorizo porque ele está desenvolvendo conhecimento a partir da fala. É uma linguagem, uma leitura de mundo que ele está expondo (E-E2).

É possível a percepção de que ainda vigora na EJA o pensamento, de modo geral, de que a educação é um campo de vigília e cobrança que se impõem de forma hierarquizada de poder, onde os sujeitos são avaliados em sentido punitivo. O professor se ressente das cobranças fiscalizadoras sobre seus ombros, aponta as questões limítrofes do tempo no qual desempenha suas ações, mas demonstra que na sala de aula também se entrega a uma exigência normatizadora, controladora sobre os seus alunos. O professor é cópia do sistema, de modo geral e possivelmente, de seu itinerário formativo. Embora, crítico de ambos. Não estamos afirmando que deva existir a anarquia no processo de ensino e de aprendizagem, mas inferimos que na educação escolar, na EJA, o controle e a noção de que é preciso a imposição silenciosa sobre os discentes para que o trabalho docente seja bem desenvolvido faz referência a uma educação bancária e pode gerar travas a processos mais democráticos, e esses aspectos aportam-se, tacitamente ou não, em concepções curriculares tendentes ao cartesianismo do pensamento. A disciplina que ordena um *modus operandi* tradicionalista em sala de aula pode brecar a possibilidade do debate mais pertinente entre educandos e educadores, indicando uma posição decisória em relação às decisões curriculares, assumidas conscientemente ou inconscientemente por significativa parte dos professores; uma forma que pode retirar um significado mais palpável de aprendizagem para o ser discente que está exposto em seu cotidiano sociocultural, por exemplo. Essa regulação impositiva é cunhada por Barcelos (2012) de aspectos de ordem técnica e instrumental do currículo, dentro de uma estrutura e organização do sistema educativo escolar.

No contexto dessas revelações dos docentes sobre a EJA como nós estamos observando, ressaltamos que eles se inclinam em olhar de forma mais decepcionada a Educação de Jovens e Adultos – seus contextos e realidades – ponderamos que há um olhar mais pessimista e desolador acerca do presente e do futuro desta modalidade do Ensino Fundamental. A questão da alteridade é analisada de forma um tanto mais crítica. No entanto, ao aproximarmos as observações de forma mais palpável para a realidade concreta do *locus* de suas atividades profissionais, há uma leve mudança do discurso. De modo geral podemos afirmar que as falas dos entrevistados expõem significativa descrença e dissabor sobre a ampla conjuntura que envolve esta modalidade do ensino formal; e, por assim dizermos, surgem falas que denegam a qualidade e a capacidade operante dentro da modalidade no sentido de que se possam construir melhorias sensíveis quanto à elevação da condição atual desta vertente da educação escolar. Vejamos como o discurso ganha novos contornos:

> Porque se a gente tivesse aqui, aqueles colegas que são faltosos, a gente teria a cada mês diminuindo o número de alunos e um número de desistências,

> que é péssimo! E o grupo que vem lá de Cidade Verde, de Ponta Negra... É um grupo que não falta por qualquer coisa. Isso é interessante, principalmente no nível III e que se falta, o aluno diz que não vem mais. Você começa a colocar em questão uma turma (B-E3).
>
> Professor não falta muito, a gente não tem esse problema à noite, realmente. Existe um cuidado... Um comprometimento. O turno da noite é muito comprometido, mas acho que vai muito também por uma questão – que acaba favorecendo a escola e o aluno; mas, acho que uma questão pessoal. Não é só o aluno da EJA que é diferenciado, o professor da EJA também é. Grande parte dos professores da EJA são professores que já estão comprometidos com outros turnos de trabalho. E... E dependem daquele horário, daquela escola pra atuar naquele turno. É o meu caso, é caso de muitos professores, quase todos eles precisam do turno. Então, se precisa do turno, precisa ter também essa consciência... O comprometimento do turno na escola é muito forte. Tem essa questão também (A-E3).

Quando os professores se voltam para a análise acerca da EJA especificamente dentro de suas respectivas escolas – particularmente – sobre a questão do envolvimento docente e discente há uma pequena flutuação no discurso geral. Como vimos até agora, existe um olhar pessimista e desalentador sobre a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, quando suas falas se voltam para o trabalho mais próximo de suas realidades concretas, no laboro pedagógico em sala de aula, surge o detalhe da modificação sobre o discente, que reclama a precedência de envolvimento docente; e o comprometimento e engajamento deste. Endogenamente à escola, o grupo tende a ser analisado como um *grupo-eu*, ou seja, há certa identificação com o colega que está em atuação na mesma escola, como membro grupal identitário a compartilhar uma mesma realidade educacional, um mesmo conjunto de dilemas. Portanto, seu empreendimento e compromisso é posto como inequívoco – e não estamos duvidando –, pois, de certa maneira subjetiva, o referendo que atesta a qualidade do parceiro/colega de EJA é, simbolicamente, a reafirmação de cada sujeito isoladamente e como membro de um microgrupo social e escolar.

Mas, seja por motivo de não haver conveniência da saída dos professores do turno noturno, em função da organização diária de cada profissional na distribuição de suas atividades docentes em outros turnos ou escolas, seja por serem estimulados na manutenção da EJA na escola em que atuam (mesmo que essa ideia esteja implicitamente colocada), há uma chancela coorporativa que socialmente atende aos interesses do coletivo docente, mesmo por razões diversas a partir das individualidades respectivas. O coletivo é planificado e adjetivado em qualidades gerais, pois, como argumento de proteção do sujeito isolado e do sujeito que pertence a um grupo profissional, que se ajusta em ponderações de autodefesa em

meio a um ambiente percebido como complicado e até hostil por certos ângulos de percepção analítica.

Reafirmando, entendemos que essa flutuação nas falas se dá em função de um sentido identitário de grupo, que é próximo e que enfrenta as mesmas cantilenas incertas no cotidiano escolar da EJA. Isto é, se o professor é cobrado, responsabilizado e fiscalizado no seu fazer pedagógico diário, o mais plausível é desenvolver defesas diante de toda a conjuntura controversa: não só como trabalho profissional destituído do ideário grupal, mas sim, também, como imagem coletiva de pertença ao profissionalismo e comprometimento pedagógico alardeado socialmente e exigido como tal. Com isso, não estamos inferindo que os docentes não são comprometidos de fato com a educação pública ou que não sejam capazes de realizarem contundentes ações pedagógicas de forma qualificada, mas entendemos que há dificuldade de se analisar de forma mais crítica a si e aos colegas de labor que dividem as angústias cotidianas numa mesma escola de atuação. O que justifica a autoproteção, legítima.

> A EJA daqui transforma esses alunos em termos de comportamento. A gente transfere o aluno da tarde pra noite porque está dando trabalho e já está com a idade avançada... Tiramos esse aluno da tarde porque ele não está se adaptando e quando ele chega à noite, na EJA, ele transforma esse comportamento. Essa transformação, eu vejo primeiramente, é que eles se espelham nos amigos mais velhos... Nos alunos da sala de aula que são mais velhos. Aí, começam a observar que eles [alunos mais velhos] estão querendo alguma coisa... Acho que o primeiro olhar dos jovens é esse: para os alunos mais velhos (C-E1).

> Na EJA que a gente faz aqui – já repetido pelo sexto ou sétimo ano – há uma experiência que eu acho importante citar, quando eu tenho oportunidade de estar com os colegas na formação [continuada – promovida mensalmente pela SME], eu sempre o coloco como referência. A gente tem um projeto aqui chamado ‘Qualidade de Vida’ com ênfase no índice de massa corporal. Quando você fala em qualidade de vida você envolve Ciências, Matemática, Educação Física, Arte... (D-E1).

De modo geral, o professorado se sente reticente na tentativa de mudança da EJA, mas como forma justificadora – de modo legítimo – argumenta que em suas escolas o grupo busca realizações e transformações de cunho curricular: sejam em suas atividades por meio de iniciativas ou projetos mais progressistas em sentido pedagógico, que se deslocam um pouco das atividades em salas de aula mais tradicionais e de mera transmissão de conhecimento em direção a novas experiências no processo de ensino e de aprendizagem.

O que significa um processo curricular que não está petrificado constantemente. São movimentos louváveis e dignos de incentivo, que podem ser pensados sistematicamente a partir da base curricular em reflexão e processo, se deste jeito concebida. Mas, ao se falar sobre a EJA em sua respectiva escola, apontam os entrevistados um olhar destoante do

discurso mais geral e abstrato sobre como veem a EJA enquanto generalização modal dentro da rede pública de educação formal; pois que lhes afetam as complexidades da modalidade como inferem de modo geral até aqui, e, de modo correlato suas implicações no contexto educacional do Ensino Fundamental em Natal/RN. Do lugar que analisam a Educação de Jovens e Adultos, de forma amplificada, os professores apontam o isolamento, o descrédito da EJA e suas vulnerabilidades enquanto educação formal pública. E por contexto, o currículo.

De onde partem é de suas respectivas escolas, como pressuposto de suas experiências educacionais concretas no tempo atual, especialmente; nas raízes que os seguram simbolicamente – o lugar, a escola, sua escola simbolicamente apropriada pelo sujeito docente. No entanto, ao se deslocarem reflexivamente em suas respostas para a materialidade coletiva dos docentes que fazem parte do mesmo contexto escolar, surgem indicações de êxito pedagógico. Quando o olhar se aproxima da realidade de si e do microgrupo de pertença, dentro da própria escola, na microestrutura institucional, há uma leve tendência ao deferimento atestatório de boas e bem sucedidas condutas pedagógicas. Autodefesa do *eu* e do *grupo-eu*. A Teoria das Representações Sociais nos explica um pouco desse movimento reflexivo que se desloca do olhar crítico abstrato para o olhar autoprotetivo em relação ao que está próximo ao grupo, de forma mais concreta.

Bauer (2013) nos explica que as representações sociais são a produção cultural de uma comunidade, ou grupo, que tem como um de seus objetivos a resistência a conceitos, conhecimentos e atividades que ameacem destruir sua identidade. A resistência é uma parte essencial da pragmática das representações sociais, ao entendermos que elas explicam tais aspectos até aqui narrados, a partir das análises docentes: seja em relação aos conceitos da atual realidade educacional, seja em inferência aos passos ativos de outros atores educacionais, particularmente, as gestões da rede pública de ensino aqui em menção. “Sob esta luz, resistência é um fator criativo, que introduz e mantém heterogeneidade no mundo simbólico de contextos inter-grupais” (BAUER, 2013, p. 183). Os professores confrontam suas análises entre o coletivo da docência em aspectos gerais da EJA e o seu recorte dentro da própria escola: crítica ao geral como pintura desoladora e autodefesa do subgrupo próximo, altivo; imagem geral e autoimagem defensória do trabalho docente ao qual se veem pertencidos diretamente e concretamente: aquela, abstrata, absorta ao desânimo quase irreversível; esta, rascunhada como resistência dinâmica de um *grupo-eu* “abnegado”. Fenômenos assim, que explicam a mobilidade e dinamicidade que as representações sociais têm nos cotidianos dos grupos sociais.

> Há nichos na educação pública de qualidade. A EJA não tem qualidade. Na nossa realidade, não. Somos professores qualificados. Eu vou responder por mim. Acho que muitos devem pensar como eu, não sei. Mas, com o tempo, a gente acaba pensando somente no umbigo. É duro dizer isso, né? Às vezes, eu me culpo... O que danado eu estou fazendo... Mas, por outro lado, eu tenho uma relação com os alunos, tal e tal (C-E2).
>
> Aqui na EJA, o grupo docente é um grupo unido, no sentido de que fazemos reuniões, procuramos fazer o melhor... Há essa comunicação, isso é um ponto positivo. Então, não depende só de um, depende do aluno, do professor... Agora, além do tempo, para desenvolver um bom trabalho. Agora, depende muito do professor – até porque ele precisa estar bem profissionalmente e pessoalmente – e do conjunto da escola, do material didático, que acho que é importante: um livro que seja dentro da realidade do aluno... Depende de todos nós – acho que é uma ação conjunta (E-E1).

A qualidade é uma exceção, está adstrita também a subjetividades docentes: um ponto fora da curva; uma ilha envolta de um vasto oceano de incertezas, dúvidas, problemáticas e dificuldades. Olhamos esses aspectos dos sujeitos, analiticamente pensados, a partir dos ensinamentos de que uma sociedade sem sujeito ou sujeitos, sem uma história social, são vertentes que precisam ser superadas e é necessário ter suas conexões recuperadas, como neste alerta reflexivo de Jovchelovitch (2013). Não estamos negando esta análise geral e tampouco desacreditando que haja sim qualidade educacional no campo da Educação de Jovens e Adultos: não há dicotomia certo/errado aqui. Tampouco estamos subtraindo a afirmativa que não há reflexões pedagógicas ou prática dos professores no pleito de seus esforços que não sejam revigorantes para a EJA; que são aspectos curriculares importantes. Mas, há um jogo simbólico nas falas que revela a dualidade alteridade e identidade; mas este jogo passeia nas subdivisões de grupos docentes de escolas distintas, jogo de poderes/saberes e reafirmações de si. Esta, preservando-se, em suas aferições subjetivas; aquela, formalizando um pensamento menos promissor, objetivamente, para o contexto mais amplo da EJA, inferindo-se em outras instituições de ensino. Jovchelovitch (2013, p. 55) afirma que: "a esfera pública, enquanto lugar de *alteridade*, fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e se estabelecer". Por suposto, há muitos professores qualificados (com titulações relevantes, inclusive) e motivados na Rede, mas de modo geral os respondentes (também significativamente bem titulados, como vimos em seus perfis) veem os professores geralmente desestimulados e esse aspecto é significativo para compreensão de como se ausenta da Educação de Jovens e Adultos fatores que tangem a sistematizações curriculares mais democráticas e emancipatórias.

"Em porcentagem a maior parte dos professores é desestimulada... Os baixos valores que acabam por [fazer] esse profissional pegar três turnos. Então, no último, já vem

esgotado. Talvez, isso, mas, não tenho como afirmar" (B-E2). Os motivos para esse desestímulo docente residem em muitas casas conjunturais que se imbricam na EJA, exógenas e endógenas ao grupo docente. Constroem estes sujeitos consensos por meio de um discurso que é proferido de forma mais ampla pelo professorado desta modalidade educacional, insinua-se circulando estacionariamente no coletivo da docência em seu espaço e tempo circunstanciais, socialmente implicado nas realidades cotidianas enfrentadas. "É na experiência da experiência da pluralidade e da diversidade entre perspectivas diferentes – que, porém, pode levar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro da esfera pública pode ser encontrado" (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 57).

Mas, insere-se uma pequena fissura de contradição nas concepções dos professores, que é o destoar entre a análise geral acerca da EJA e da atuação docente; e ela quando empreendida nas respectivas escolas onde atuam os entrevistados: é uma análise mais branda quando os respondentes refletem sobre os processos de ensino e de aprendizagem dentro da própria unidade escolar onde estão inseridos. Processos estes que estão diretamente incursos no currículo como desdobramento do entendimento daqueles. O olhar sobre a atuação do grupo docente na escola, na EJA, intragrupo, do lugar de onde observa os fenômenos cotidianos dentro das suas instituições de ensino formal, é um olhar que tendenciosamente é mais qualificador, diferenciado – o que também não pode ser negada esta possibilidade, posto que não nos caiba esse julgamento. O contrário, generalizante, deste abonamento analítico, versa a partir de um polo de análises que desilude a EJA de possíveis resoluções de seu estado meio moribundo.

A Educação de Jovens e Adultos é um território em disputa, de embates e de dificuldades, seu campo representacional construído pelo grupo docente o implica no desenvolvimento de autodefesa do seu fazer. Dar-se, então, deformativa a comunicação interna o entendimento acerca da (re)apresentação de uma história pedagógica e educacional narrada como meio inerte e sem perspectivas de progresso. Essa autodefesa, a partir das reflexões e postulações de Bauer (2013), pode ser entendida de forma análoga à função de resistência nas representações sociais, quando este autor infere que esta função pressupõe uma segmentação social em diferentes subculturas, que mantêm sua autonomia resistindo às inovações simbólicas (no caso da EJA, as mudanças de cunho organizacional que a tornam mais complexas nos últimos tempos) que elas não produziram. Sua função representacional implica em proteção pode ser considerada cultural acerca do grupo: novas ideias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas apresentam e, conforme este citado autor, e tanto a nova ideia, como o sistema que a hospede, sofrem modificações nesse

processo. Trazemos a analogia para o campo escolar da EJA, a defesa do grupo sobre suas práticas, sua autoimagem e suas condutas frente à modalidade em tela, nas escolas, é um vértice justificador em relação ao cenário que o professorado desenha sobre esta modalidade citada. Uma proteção frente às problemáticas para os docentes ou novos esforços engajados na *escola-eu*. Mas, para o professor "o futuro da EJA é fechar. Você vai numa sala aí da EJA e não tem dez alunos. Como é que vai sobreviver? Eu entendo a parte da prefeitura... Vai prejudicar todo mundo" (C-E2).

É uma opinião de impactante. Uma sensação árdua que habita o olhar docente. Embora esteja exposta ao professorado a opção de pensamento e ações autônomas nas escolas, no contexto de suas realidades específicas, mesmo dentro da organização curricular atual, há plausibilidade para novos entendimentos curriculares. Como possibilidade recursiva de reconfiguração de novas reflexões/ações cotidianas dentro deste cenário, as redes cotidianas de saberes que permeiam a EJA em cada escola se mostram presentes no transitar escolar das pessoas, no debate dialógico entre professores e alunos se não for negado, como nos afirma Pinheiro (2011, p. 118) ao ensinar que...

> o princípio da autonomia é fundamental para a organização dos conhecimentos em um projeto específico para a EJA, pois as características dessa modalidade, associadas às reformulações constantes no mundo do trabalho, exigem que o aluno tenha capacidade de entendimento e reelaboração, no cotidiano, dos saberes inerentes à sua aprendizagem escolar.

Ao chegarmos perto do ocaso destas discussões mais voltadas – de modo geral – para o contexto desta modalidade do Ensino Fundamental, que recebe a alcunha oficial de Educação de Jovens e Adultos, nossos respondentes inferem posições sobre pretensões da gestão, como a organização administrativa e funcional dos docentes em suas distribuições de carga horária laboral, objetos de análise, mesmo que observados de forma meio inconsciente, que se incrustam em dimensões curriculares como realidades atuais da modalidade em questão:

> Na Educação de Jovens e Adultos eu tenho um professor cuja sala tem quinze alunos, se ele tem quatro salas, e cada uma tem quinze, doze, dez... [...] Este mesmo professor vai dividir a carga horária dele entre esta escola e a próxima. Eu quebro a unidade dele. Eu tiro dele a segurança. Eu não estou dizendo que isso é proposital. Sem teoria da conspiração. Mas, é muito interessante lidar com um ser cansado; ele vai fracassar. Ele vai trabalhar em duas escolas agora, dando conta desse número de alunos, porque pega-se duas turmas e transformam numa só e faço esse cidadão correr. Corra! Aí, o resultado disso é que muitas vezes ele não tem um laço maior com a escola. Ele vem dar as aulas dele hoje aqui; amanhã, lá. E, aos poucos, sem construir esse laço – porque a construção de um laço [identidade] é diária. Tudo na

> prática humana é por repetição: é por repetição que a gente ama, é por repetição que a gente constrói... Mas se você divide sua carga horária em duas, três escolas... Acaba que você cumpre os horários. O processo de ensino-aprendizagem é completamente destruído nesse sentido de construção. Você nem lembra mais do aluno daquela escola porque você já viu tantos! É diferente de você ver todos os dias, mesmo que você não entre naquela sala. A gente passa, vê, dá recado... (B-E1).

Os professores voltam a sinalizar sobre a dimensão da formação continuada e do planejamento capitaneados pela Secretaria Municipal de Educação. Revelando-se que este órgão gestor da educação pública não permanece constantemente estático e inoperante, no sentido de buscar contribuições por meio de algum modo de diálogo junto aos professores (embora não estejamos aqui julgando as metodologias e qualidade do diálogo posto) acerca das questões de organização curricular do sistema da Educação de Jovens e Adultos e de seus processos formativos derivados. Este aspecto perpassa a reflexão docente sobre as implicações curriculares. Os processos organizacionais teóricos da modalidade vão se revelando na construção cotidiana destes, na prática, ao que se mostram em suas limitações e dificuldades diárias, percebidas pelos professores.

> Um tempo atrás se fez no CEMURE... Houve um congresso [promovido pela SME], com todos os professores, para se formatar isso que é hoje a EJA, por blocos, semestral. De certa forma, a maioria aceitou muito bem no início. Depois a gente começou a ver algumas dificuldades no percurso. Porque vem: o aluno cursou seis meses e foi embora e no próximo ano ele vem para a EJA e vai cursar outros seis meses. Enfim, há uma bagunça na vida do aluno porque não conseguiu fechar. Mas, também tem aluno que acha bom porque conseguiu dar conta em um semestre só do sexto e sétimo ano. Então, batendo o martelo, a estrutura de EJA, hoje, que está posta em blocos não é boa. Enfim, isso é polêmico (D-E1).

O ancoradouro da docência está em sua missão laboral. A reflexão imagética que faz alusão idealizada do docente sobre a estruturação do currículo oficial na EJA apoia-se em seu alunado pelo tempo que dispõe, prioritariamente: em sua formação, no seu encaminhamento a um rumo que projete a vida do educando adiante, “salvação social”, interesse no conhecimento escolar, estão postos com aspectos pelos quais o professor objetiva seu trabalho. A evasão escolar – a falta e o desinteresse discente em sua formação escolar – simboliza o mais elevado grau de preocupação da docência em termos pedagógicos dentro desta modalidade educativa. E, nisso, como vimos acima, uma estruturação curricular significativamente nova, que gera polêmica e desentendimentos em sua compreensão e decifração. Essas questões se somam e nos levam à compreensão de que há nos alunos uma reação ao oficialmente posto a seu deguste escolar em termos curriculares; quiçá, em virtude do distanciamento significante entre suas realidades cotidianas, seus saberes culturais talhados

na malha social de suas vidas e a prescrição vertiginosa de conhecimentos escolares, que lhes são distantes de suas perspectivas cognoscentes, ao tentarem seus derramamentos sobre a discência para a aprendizagem deste grupo.

No consenso docente, nossos respondentes apontam fatores diversos que corroboram para a evasão discente, reflexo mediato de uma modalidade de ensino específica, que ainda se mostra concebida nas entrelinhas do pensamento docente à imagem do Ensino Regular, como percebemos o uso de algumas terminologias deste, como “sexto ano”, “sétimo ano”. A problemática da desistência dos estudos por parte dos estudantes da EJA, rebate de modo imediato nas angústias docentes. A evasão é também consequência das posturas de currículo que baseiam os processos educativos atuais na Educação de Jovens e Adultos. Por mais que seja ponto nevrálgico das preocupações docentes – em relação aos fatores organizacionais, administrativos e estruturais da EJA – as cobranças de gestores e suas imposições enquanto representação de poder estatal, inclusive com possibilidades de fechamentos de turnos nas unidades escolares que ofertam esta citada modalidade do Ensino Fundamental, não podem isoladamente explicar a complexidade que esta modalidade está imersa, embora seja este aspecto importante na trama que se escreve cotidianamente na Educação de Jovens e Adultos. Com situações corriqueiras, de gestão escolar, da administração geral, a partir das diretrizes curriculares mais amplas que gerem a rede de educação como um todo, ainda mais se abre o leque de preocupações e dificuldades admitidas pelos entrevistados no trabalho docente na EJA e sua manutenção. No entanto, a desistência do estudante se mostra que aí reside uma simbologia da ineficiência escolar, em sentido de sua impertinência formativa que advém da base que a fomenta, ou seja, o currículo: iconicidade impressa do fracasso escolar, na conformação assentada do imaginário das reflexões docentes.

> Até mais ou menos 2012, assim, tínhamos dificuldades – independente da gestão de quem fosse... Mas, ultimamente, 2013/2014, as coisas ficaram mais difíceis para quem leciona no turno noturno, especificamente, na EJA. Porque sempre, vamos dizer assim, a “per capita” do aluno de EJA foi bem menor do que o diurno. Aí, qualquer coisa que não dá certo, o gestor [escolar] tem de fazer assim, assim... Um tipo de malabarismo com o que a escola recebe não deixe de servir qualquer lanche pra EJA. Eu entendo até agora que com... Se houver um corte de lanche pra EJA, a gente perde mais ainda. Porque tem aqueles que dependem desse lanche... (B-E3).
>
> Se a EJA tivesse jovens de dezesseis, dezoito, vinte anos... Fora de faixa... Numa sala, maravilha! De vinte a trinta noutra sala, certo? Então, se as faixas etárias fossem separadas, com certeza a EJA funcionaria bem melhor pela questão da disparidade: se eu quero dar uma atividade prática para uma criança de dezesseis, o de trinta ou de quarenta já não aceita; se eu quero dar

> dança para uma jovem de quinze, a de trinta não quer. Então, eu fico muito dividida. Essa é a grande dificuldade do professor de Educação Física... Quando ele quer trabalhar a questão da dança... Alguns grupos gostam. É uma opinião que estou dando... Que receba o aluno de dezesseis, dezoito que está fora de faixa, mas essa disparidade de dezesseis a quarenta, cinquenta, então eles ficam intimidados. Adultos, adultos; jovens, jovens. Eu acredito – não sei se a Secretaria permitiria – se a gente na escola poderia fazer [divisão de turmas por faixa etária], aí é com a direção... Eu acredito que vem da Secretaria. Na minha opinião é uma barreira. Mas, tem que funcionar assim: tá fora de faixa, não pode estudar nem de manhã, nem de tarde porque trabalha, então, vai à noite. Mas vamos mesclar, quer dizer... Vamos dividir um pouco, separar a questão da faixa etária (A-E1).

As raízes conceituais do Ensino Regular estão presentes nas concepções do docente da EJA. A existência de turmas em que os jovens e os adultos estão inseridos na mesma sala de aula – com posturas, idades e interesses diferentes – não é uma ideia vista com bons olhos por parte dos docentes; posto que o conhecimento profissional anterior se ampara em turmas mais homogêneas até em sentido etário dos educandos – ao tempo que também se mostra um desafio incerto para outros –, o que em ambos os casos configura um terreno pedagógico nebuloso, deformado e meio difícil para a atuação docente. Dessa maneira, mais simples é pensar como em outras modalidades onde as faixas etárias dos discentes em uma mesma sala de aula são mais equiparadas entre si. Os professores tendem a suprimir em suas análises um itinerário reflexivo mais complexo que poderia apontar novas possibilidades curriculares, sistematicamente potencializadas ao meio, e mais específicas ao contexto desta modalidade do Ensino Fundamental. Na EJA, a mistura, o caldo de diferentes vieses entre os estudantes, se torna mais complicado de ser administrado no dia a dia do/pelo professorado. Diante disso, os respondentes vislumbram outra formatação organizacional nas salas de aula onde se possam separar jovens de adultos, como proposição organizativa ou distributiva do alunado no espaço pedagógico escolar de forma assemelhada ao que lhe é mais familiar, o Ensino Regular.

Inferimos que a sugestão de separação por faixa etária é opinativa com base mais na experiência cotidiana e dos confrontos enfrentados em cada dia letivo, numa dimensão funcional ao que sugere ser um ancoradouro teórico – recaído da imagem construída na prática – sobre a EJA e, por conexão, acerca dos processos de ensino e de aprendizagem: balizando a concepção do professor. “Era pra EJA ter uma campanha para pegar muitos jovens e adultos que estão por aí largados e trazer de voltar pra escola para mostrar novos caminhos pra eles. E o dever de fazer isso é da sociedade. Não só a prefeitura, mas a sociedade em geral” (A-E2). Hollanda (2001) nos diz que uma das características da

representação social é que esta se constitui em uma forma de conhecimento originada na vida cotidiana dos indivíduos a partir de suas comunicações interindividuais. Segue esta autora,

> É uma forma de conhecimento vinculada ao senso comum através do qual os atores sociais interpretam, refletem e agem sobre a realidade. Assim, a formação das representações sociais se dá nas interações sociais vivenciadas pelos sujeitos no seu dia-a-dia, na realidade da vida quotidiana dos indivíduos. As representações sociais são produzidas e transformadas através do cotidiano e orientam o sujeito na sua interpretação e conduta diante da realidade (HOLLANDA, 2001, p. 454).

A EJA também é campo para o senso comum docente, o que parece ser preocupante, particularmente, partindo-se do pressuposto que estes sujeitos devam ser os agentes educacionais mais empoderados neste fenômeno quanto aos aspectos técnicos e instrumentais pedagógicos no sentido profissional de suas ações e concepções. No entanto, a EJA é assumida em discurso do professorado pela absorção de um saber comumente espraiado socialmente que simplifica, reduz e planifica a EJA num contexto que sugere a sua existência como reflexo mimético do Ensino Regular, recaindo no território de ‘achismos’ pouco pertinentes em determinados discursos. Mas, o que percebemos é que a dúvida e a incerteza permeiam o campo de análise discursiva dos professores que atuam nesta modalidade da educação escolar, em suas formas de comunicar a Educação de Jovens e Adultos enquanto grupo social no exercício de sua função, naturalizando um entendimento quase falimentar desta modalidade educacional. Isso, no entanto, não significa que o professorado não aja competentemente, com esforço e dedicação nesta modalidade em questão; mas inferimos que o discurso que circula reafirma os afetos que se implicam nos professores em virtude das lacunas ou ausência de execução técnica de domínio profissional destes atores: suas representações guiam-lhes em resistências à gestão, planificando o aluno, desiludindo-os sobre a EJA e arregimentando uma prática pedagógica muito voltada para a prescrição de conhecimentos por meio de sua transmissão meio autoritária.

A reconfiguração organizacional do currículo, as mudanças sociais de um mundo em inconstância, o público da EJA sempre mais complexo e diverso, os fatores exógenos à escola que vulnerabilizam o entorno sociocultural escolar, são fenômenos que contribuíram para o câmbio desta modalidade em sentido curricular, mas que se tornaram mais estranhos para o professorado, em sua obediência a dar conta de objetivos oficiais em suas tarefas diárias nas escolas. No cômputo geral, naturalizam-se significados construídos cotidianamente como sugestão tendente ao argumento do não êxito da Educação de Jovens e Adultos,

tornando-se uma realidade tangível aos docentes. Sobre esta questão da naturalização, Nóbrega (2001, p. 75), nos ensina que,

> os elementos do pensamento se concretizam e, portanto, adquirem um *status* de evidência na realidade e no terreno do senso comum. Pelo processo de naturalização, os indivíduos utilizam uma espécie de "*grille lecture*" das informações, para tornar os elementos do modelo figurativo uma realidade tangível e, desse modo, dar-lhes uma existência "palpável".

Nesse terreno de sugestões pouco fundamentadas em aportes teóricos sobre a EJA e, mais amparadas, objetivamente, por uma construção social, seletiva, dentro de um universo consensual de proposições, os docentes reverberam suas concepções e idealizações neste campo educacional – e este aspecto se dá, mesmo que de forma inconsciente no vislumbre docente que aponta suas inferências ou alternativas organizacionais de forma menos complexa do que talvez lhes exija a Educação de Jovens e Adultos e que faz referência às questões de currículo; no entanto, apontam as interpretações sobre EJA ao se ancorarem em outras modalidades da educação formal que são mais próximas à trajetória formativa docente, como o Ensino Regular ou mesmo o Técnico. Ao mesmo tempo em que, ressignificam este campo educacional, objetivando-o a partir da prática pedagógica, uma espécie de nova propositura curricular estruturante. Vejamos: "a EJA deveria ser, além das disciplinas normais, direcionada em algum momento para alguma profissão. Talvez, o aluno sabendo que uma escola tem um curso – além das disciplinas normais – voltado para alguma área profissional, eu acho que a EJA ia ter bem mais alunos" (A-E2). Dessa reflexão, podemos aludir que ela se funda a partir de uma concepção propedêutica do processo educativo, pautado na preparação, da criança e do jovem, para o mundo adulto e do trabalho. Embora a EJA já seja esse mundo adulto se pensarmos seu alunado de modo geral.

> Talvez, exista a EJA porque tem muitos alunos fora de faixa, e você ainda encontra escolas fechadas no turno vespertino. E porque tem alguém que se debruça sobre a questão da educação como um todo – você não pode deixar, por exemplo, um aluno de 15 ou 16 anos fora da escola – aí parece que o resto que sobra de verba, aí você faz um projeto pra atender esses que não conseguem terminar na faixa etária e a escola mesmo junto com a Secretaria vão colocar em projetos que vêm de governo federal, ou a escola assimila essa demanda. Porque no diurno você tem muitas turmas, mas chega a haver uma reprovação e você tem muitos alunos fora de faixa... E onde você comportar alunos da própria comunidade? Aí, se abre o precedente na escola, só que no turno noturno (B-E3).
>
> Ontem um menino disse uma coisa que fiquei pensando. Ele disse: *"engraçado! Tem professores e professores. Porque a EJA vai fechar, aí tem professor que quer nos movimentar pra EJA funcionar. Tipo assim: vai precisar de nós agora?"*. Eu respeito a opinião dele e em parte concordo,

> porque tem professor – e a gente tem de mostrar mesmo – que cai de paraquedas na EJA e não faz o papel dele. Tem! Não tem? (D-E2).

Na construção desse saber consensual, suas contradições e divergências, dos professores sobre a EJA, existem elementos nas falas dos entrevistados que sugerem que as relações de poder, objetivamente, têm suas influências figurativas e mútuas: em polo hierárquico acima do professorado, a gestão da rede educacional; e, num outro, os alunos. Nesse aspecto, Silva (2001) nos ajuda a compreender mais esta questão ao nos afirmar que as relações sociais no interior das quais se realizam práticas de significação não são simplesmente relações sociais, mas são mais do que isso; são relações sociais de poder. Portanto,

> os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles. [...] em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados (SILVA, 2001, p. 23).

Ainda percebemos que na construção das concepções docentes, que sinalizam a antessala das práticas pedagógicas destes, certas inclinações decisórias que se aproximam mais de atitudes advindas – até de subjetividades – destes sujeitos enquanto membros de um grupo e que indicam pontos de rupturas, mesmo tênues, entre posturas pedagógicas bancárias e outras, que tentam se movimentar, isoladas e timidamente, para outro caminho. Nesse tocante, por parecença, González Rey (2012) nos diz que representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que os professores têm muito a contribuir na reconfiguração do sistema e da reorganização curricular, mas ausenta-se do grupo uma sistemática concepção em volta de uma base teórica de currículo que lhes dê mais sustância coletiva do/no seu cotidiano escolar. É preciso perceber que existem lacunas de um entendimento mais técnico, de estudos mais aprofundados nas questões teóricas da EJA de forma mais ampla por um lado e de currículo no contexto em que estão inseridos os professores, por outro. É preciso admitir que – se o professor é empurrado para esta modalidade de forma súbita e sem conhecimento de causa inicialmente – há necessidade

de preparação, de formação na chegada docente à EJA e durante seu itinerário nela. Esse aspecto deve ser contemplado com divisão de responsabilidades e na partilha de parcerias entre distintos atores no sentido de mais aprofundadas reflexões tanto em nível teórico quanto em nível de entendimentos da prática nas conjunturas de cada realidade escolar. Mas, como perspectiva alvissareira, parte de nossos entrevistados admite isso.

> É preciso parar para pensar profundamente sobre essa EJA. Estratégias específicas para o fazer... Está faltando pensar mais e desenvolver na prática. Vai usar recursos tecnológicos? Têm que estarem voltados para os alunos. Tem que estarem voltados para a realidade deles, para as inquietações deles, para as demandas, para as necessidades deles. Tem que falar a linguagem deles. Apesar de que, eu também acho que eles precisam... Não é questão de se adaptar, é questão de entender o que eles precisam de fato para poder modificar dentro daquilo que eles necessitam (E-E2).

A EJA deve ser mesmo pensada e repensada constantemente em seus mais amplos aspectos administrativos e pedagógicos. O professor é parte preponderante nesta reflexão e na ação; portanto, na invenção e reinvenção de posturas e diálogos no processo de ensino e de aprendizagem. O portal basilar para se adentrar nesse campo da práxis, num debruçar-se sobre as questões de currículo, pois elas são o pilar que sustenta outros aspectos teóricos da educação escolar, tais como: didáticos, metodológicos, avaliativos, etc. Essa necessidade aqui apontada é, simbolicamente, justificada pelos professores, quando apontam que

> a EJA é uma modalidade muito específica. Você encontra cada caso... Aí, é você conversando individualmente, você descobre coisas que... É questão de violência, é questão de separação, é a realidade, às vezes, há um envolvimento... Às vezes, o aluno está sendo ameaçado por outro que sabe que ele estuda aqui, aí passa três dias, uma semana [sem frequentar a EJA]... Mas, eu sempre digo que volte porque a escola... É aquela pessoa que a gente sabe que é envolvido [com drogas ilícitas]... Mas, quando chega aqui, respeita o ambiente, pronto... Vai estudar (B-E3).

> Porque quem tem esse discurso [generalizante] que não conhece a EJA porque todo aluno tem uma história: como o aluno que chega e diz que arrumou um emprego à noite perguntando o que pode fazer. Não é o que ele pode fazer, mas o que nós podemos fazer [em relação aos estudos]. E se o professor da EJA não observar esses contextos ele estará estipulando para a Educação de Jovens e Adultos os mesmos critérios, as mesmas práticas, por assim dizer, que nós estabelecemos para outras modalidades. O contexto me faz ter outro olhar e mais, acontece que a responsabilidade tem que ser a mesma em todos os casos (B-E1).

No confronto que os professores apontam entre a realidade enxergada e as especificidades identificadas no dia a dia de seus ofícios, em meio a angústias e dúvidas, isolamentos e cobranças que são sentidas e ressentidas pelos entrevistados, eles constroem suas representações sociais sobre a EJA, objetivadas em imagens que identificam a

modalidade com valoração desqualificada a partir do que percebem na prática; refugo do Ensino Regular ao mesmo tempo em que se ancoram neste, como forma de incorporação proximal da estranheza dinâmica da Educação de Jovens e Adultos que conjectura complexamente o seu cotidiano e seus sentidos. Segundo Moscovici (2012), para a apreensão do sentido do qualificativo "social" é interessante destacar a que função corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. A função é própria do social, na medida em que a representação contribui exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais. Esta função difere da científica e da ideológica, já que a primeira visa controlar a natureza ou falar a verdade sobre ela; e, a segunda, tenta fornecer um sistema geral de objetivos ou de justificativas para as ações do grupo. Há a identificação de que o contexto da EJA é, especialmente, distinto de outras modalidades do Ensino Fundamental. Esse parece ser um discurso básico diante do óbvio. Mas, ele se faz necessário ser repetido, pois o cenário desvelado pelos professores participantes deste estudo, como ideia construída, opinião formada, é aterrador e implica iniciativas urgentes por parte dos atores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Moscovici (2012) se tem, geralmente, a noção de opinião implicando em uma reação dos indivíduos a um objeto que é dado do exterior, independentemente do ator social, de sua intenção ou de seus pontos de vista; e, ela pode ser uma ligação direta com o comportamento; o julgamento [opinião] recai sobre o objeto ou o estímulo e constitui, de certa forma, um anúncio, um duplo interiorizado da ação futura.

A reação ao contexto desenhado é importante que se faça acontecer com seriedade, pois os sentidos e olhares do professorado sobre a citada modalidade de Ensino Fundamental em que estão inseridos demonstram um ponto crítico de estagnação e impotência no horizonte dos docentes. E este aspecto, na prática cotidiana, na atuação concreta em sala de aula a partir dessas concepções "cabalísticas", é comprometedor para uma perspectiva de melhoria qualificada – melhor dizendo, mais pertinente adequação – da EJA aos tempos contemporâneos. Ela é socialmente e profissionalmente, para o grupo geral de professores, desestimulante. É paralisante. A EJA, nessa perspectiva, é a imagem estática do insolúvel: representação do abandono em que a educação pública se meteu, do não êxito, da contradição, da angústia, do finito.

> Eu não vejo um futuro promissor da EJA... Eu não vejo. Porque eu vejo cada vez mais um distanciamento dos colegas... É tanto que é o seguinte: se os nossos colegas do atual turno, os professores, não se envolverem minimamente, a gente pode correr o risco de começar a diminuir o número de matrículas (B-E3).

> A EJA é um faz de conta, gente. A EJA não liberta nada não. Aqui, muitos dos nossos alunos vêm não é nem... É porque precisa passar por esta etapa, porque se não, não segura no emprego... Eu já vi muitos: eu só fico lá na minha portaria se eu terminar... Entendeu? Isso independe de currículo, cara! Isso independe... Ele [aluno] vai querer o canudinho final... Se a gente for só pensar nisso... A gente tá morto nisso aí [currículo], e a aprendizagem? [...] Eu acho assim, eu acho... Vai além mais... É... Quando você diz assim: currículo da EJA, né? Eu disse que ele é meio seco... Ele precisa se adequar, claro, né, às várias realidades da EJA... Se você pegar um aluno maduro, pra ele tá ótimo [o currículo]... E pra ele tá difícil, né? Dois mais dois, se você não mostrar como é... (EC3).

Ao pensar que o futuro da EJA seja seu encerramento no município do Natal/RN, o professor se desestimula por buscar novas investidas em possibilidades curriculares. O professor esmorece, desanima-se e ampara-se aos preceitos de uma prática educativa pouco dialógica e mais tendente à mera transmissão. Autodefesa grupal. Isso pode ser observado a partir da fala do participante quando infere que já existe certo distanciamento dos próprios professores em relação à modalidade aqui em discussão. A distância também é do outro implicado, o aluno e os demais atores envolvidos. O terceiro, aludido igualmente, está entregue à desesperança e à descrença sobre a EJA. Este modo de afeto ao profissional pode levá-lo a acomodar-se e se quedar paralisado diante da falta suposta de perspectivas mais animadoras, de se negar à busca do enfrentamento dos complexos problemas que atravessam as realidades escolares no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Admitir que a EJA esteja um engodo, uma encenação, um faz de conta é praticar a derrota. O fracasso. “Nem eu parava pra pensar nesses assuntos da EJA. A gente [professores] é muito solitária na EJA e calado. Muitos pousam de competentes, mas fazem o feijão com arroz e não querem mudar a realidade da EJA” (A-E3). Os sentimentos que afetam os professores e que neles causam desengano sobre a Educação de Jovens e Adultos, são uma matriz conceitual que os retira a efetiva inquietação continuada, tanto no campo da reflexão quanto, consequentemente, no campo pedagógico de ações mais sistematizadas. Imobiliza a potencialidade do professor pesquisador. A movimentação atitudinal pedagógica proativa do professor ou o seu contrário está imbricada nas formas de percepção e interpretação da educação e infere-se diretamente na decisão de ação inovadora ou repetidora de uma tradição: uma decisão que incursa em poder, que reflete em currículo. Nas relações de poderes que se escancaram como derivação material das ações e reações na EJA, o professor as representam como o vértice quebrado da educação escolar. Como entendimento análogo a esse contexto, Silva (2001) nos infere que o poder está situado nos dois lados do processo de representação, define a forma como se processa a representação; esta que, por sua vez, tem efeitos

específicos, ligados à produção de identidades culturais e sociais, reforçando assim, num movimento dialético: as/nas relações de poder.

Ao terminarmos esse contexto que se inclinou sobre a EJA, atravessado da questão da formação docente, enquanto modalidade da educação formal, de modo mais amplo e generalizado, nós afunilaremos mais nosso itinerário na busca do desvelamento de nosso objeto de estudo no âmbito de suas dimensões que se reclinam sobre o currículo e chegamos aos olhares acerca da escola. Este *locus* concreto, de onde nossos interlocutores falam. Local de trabalho. Local de práticas. Local de embates entre docentes e discentes. Espaço privilegiado para conflitos, disputas de poder, ação, reflexão e reações, de conquistas e derrotas. Local particularmente importante para as decisões conceituais e práticas de currículo. Local simbólico também.

CAPÍTULO IV

4. A escola: espaço-tempo de rodamoinhos educacionais dos sujeitos docentes

Ao citar Oliveira (1997), Barcelos (2014) levanta a reflexão de que a escola é, pela sociedade, instituída e sancionada e tem sua existência intimamente ligada a um sistema simbólico, no qual se estabelecem componentes funcionais presentes na realidade destas instituições, bem como componentes imaginários. Segundo este autor, o entrelaçamento entre realidades e representações imaginárias que determinadas crenças, valores, conceitos, preconceitos, estereótipos se constroem e vão, com o passar do tempo, constituindo-se como verdades. Decorrendo dessa costura um processo de condensamento de difícil alteração dos hábitos e costumes escolares. Nas escolas se "formam como que um texto de tecido sólido, rígido. Este não é um texto qualquer. É um texto que é tecido, tramado, não apenas por palavras e por gestos, mas, também, por experiências e representações imaginárias" (Barcelos, 2014, p. 55).

Por outro olhar reflexivo, afinamo-nos com o pensamento de Guerra (2013, p. 249) que concebe uma posição, ou melhor, uma perspectiva interessante sobre a escola que se coaduna com as nossas intenções neste trabalho de modo geral, ao afirmar que "ela é um projeto da comunidade compartilhado que se desenvolve em um contexto e em um momento por meio da ação programada, intencional e consensual de todos os seus membros". Portanto, a escola para além de um lugar, um prédio e seus equipamentos, é uma intenção, um projeto especialmente amparado pelo sustentáculo curricular. Neste ponto de nosso trabalho é importante e necessário adentrarmos mais aprofundadamente nas conceituações pelas quais os professores revelam seus olhares sobre as escolas públicas e, em particular, as instituições onde atuam na Educação de Jovens e Adultos. Questões como estrutura física e de apoio didádico-pedagógico, a organização e suas metodologias de como concebem e praticam a EJA no cotidiano de professores e alunos são fundamentais para entendermos como aqueles sujeitos constroem suas representações sobre currículo a partir das dimensões que o configuram; pois, ao analisarem estes aspectos que estão imbricados no espaçotempo gravitacional que gira dentro destas instituições de ensino formal e seus currículos, os professores desvelam conceitos e práticas que se processam no contexto da Educação de Jovens e Adultos no qual se inserem.

4.1 Ambiente escolar, sua estrutura, organização e dinâmicas na EJA

Os professores começam analisando a instituição escolar, imersa em olhares imbricados nas idas e vindas entre políticas públicas, processo de ensino e de aprendizagem, questões administrativas e estruturais sobre estas instituições. Para os entrevistados, no contexto de suas atuações profissionais escolares na EJA, um fato relaciona-se com outro que se correlaciona ou estabelece efeito aproximado de causa e consequência sobre um terceiro: movimentos duplos e simultâneos que se tornam interdependentes nas realidades docentes. Estruturação escolar, suas particularidades e suas autonomias se inclinam pelo olhar docente por meio de dinâmicas cotidianas, bairros e contextos diferentes, sinalizando um recorte sociocultural em suas conjunturas educacionais diárias de forma distinta nas particularidades ao mesmo passo que se assemelham nas suas generalidades. Do sintoma físico humano relativo a conforto ao sentimento psicológico de bem estar, passam estes aos verbos docentes em análises acerca da escola na EJA.

> A instituição educacional é feita pra você não relaxar é para estar em prontidão o tempo todo, a carteira por exemplo. Haja dor, incomoda, mas é pra isso. O nosso sistema educacional é desconfortável completamente. Aí, o governo fica pingando aqui, acolá essa gotinha... Migalhas e a gente fazendo festa! Não estou dizendo que estou encantada com a lousa digital? Uma lousa que eu conheço há anos nas escolas privadas. E você querer me convencer que qualquer governo não tenha mais dinheiro que o dono de uma escola privada? É que a visão é outra. É que ainda não é prioridade a educação pública. E a resposta que dão é a mais imbecil e cínica: educação se faz em qualquer lugar. De qualquer forma. Você, o professor, é quem tem de fazer a diferença. Se meu aluno não consegue, porque tudo mais contribuiu para não suportar estar em sala de aula, de qualquer forma, a culpa é sua. É do professor! (B-E1).

A impressão inicial fixada na retina do professor correlaciona a escola e os seus dispositivos de apoio político, material e pedagógico ao processo de ensino e de aprendizagem em um contexto macro que aponta para a governança do sistema educacional. Na incerteza que leva a descaminhos fragmentados e dispersos no interior da escola, animados por igual forma nas estruturas de gestão educacional, a ideia de culpabilidade esfrega sua face no cotidiano realístico dos sujeitos imbricados nas escolas públicas. Em nossa sociedade e cultura, talhadas sob a égide da responsabilização dos agentes em suas ações e omissões, a culpa é a doença; uma simbologia, a resposta a ser apontada em direção a alguém ou algum grupo, que intima o grupo exógeno ao *grupo-eu* a se apresentar em suas responsabilidades: ela simboliza uma educação enferma ou sem qualidade, em estado de deterioração pelas mãos daqueles que deveriam salvaguardá-la; e ao mesmo tempo em que

serve de antídoto que isola o *grupo-eu*, dos professores, da culpabilidade das distorções do ensino escolar também alimenta a mão que apedreja. Portanto, a consciência simbólica dá ao signo (do *eu*) numa dimensão de autonomia ou isolamento, como se ele estivesse sozinho no mundo, privilegiando uma individualidade e um caráter unitário cuja integridade é expressa em certa riqueza de agonia e anomia, segundo Bhabha (1998). Para este autor, esta imagem da identidade humana e, certamente, a identidade humana como imagem – ambas como molduras ou espelhos familiares do *eu*, do grupo, que fala do ponto de vista da cultura ocidental, nos serve de reflexão para a compreensão da simbologia da culpa empregada a terceiros em contextos escolares pela docência.

Em que pese não estarmos anunciando que o professorado tenta infringir sobre outros implicados a exclusividade das problemáticas da educação pública, mas como ato de autodefesa grupal, como resistência e como forma de manutenção de perspectivas em seus anseios escolares e do seu saber pedagógico, a figura da culpa que está direcionada ao extragrupo aparenta ser, simbolicamente, um viés argumentativo fortemente apregoado entre os docentes. De outro modo, uma construção discursiva de resposta aos entraves educativos e sua dita incapacidade de dar respostas à exigente sociedade em mudanças e às demandas de seus diversos públicos. Difunde-se a culpabilidade, como certa deformação da imagem causal das consequências da fragilidade educacional em contexto escolar. Lahlou (2014) nos afirma que a difusão das representações sociais pode ser considerada como um modo evolutivo de construção social, uma vez que a transmissão, longe de ser uma replicação, é na verdade uma reprodução seletiva que modifica a imagem do objeto em seus confrontos com as diferentes comunidades por onde passa.

Na autoimagem docente, não é natural a identificação das próprias fragilidades do grupo, como forma de proteção diante de tanta cobrança e adversidade, a construção simbólica de outorga ao terceiro implicado, o apontamento de suas deficiências e negligências, se faz processo no itinerário diário da análise docente em contexto escolar. De modo que,

> o outro deve ser visto como a negação necessária de uma identidade primordial – cultural ou psíquica – que introduz o sistema de diferenciação que permite ao cultural ser significado como realidade linguística, simbólica, histórica. Se o sujeito do desejo nunca é simplesmente um *Eu Mesmo*, então o Outro nunca é simplesmente um *Aquilo Mesmo*, uma frente de identidade, verdade ou equívoco. Como princípio de identificação, o Outro outorga uma medida de objetividade, mas sua representação - seja ela o processo social da Lei ou o processo psíquico de Édipo – é sempre ambivalente, desvelando uma falta (BHABHA, 1998, p. 86).

Concebe o docente um olhar que está fincado nas realidades intramuros escolares que revelam as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, advindas de decisões ou omissões políticas acerca da educação que estão do lado de fora destas instituições. “Eu penso que a escola ainda não está preparada para essa grande demanda que existe e que é pensar esses sujeitos de EJA. As suas singularidades, suas particularidades, suas características, o que eles são. Então, em termos materiais, humanos... Enfim, a escola não está” (D-E1). O sentido desta fala sugere que a escola se posta alheia aos seus alunos e suas demandas, neutra. O que indiretamente sugere que ela continua mantendo o foco em transmitir a seleção de conhecimentos, historicamente oficializados curricularmente, sem levar em consideração a dinâmica contextual, social e cultural, que por ela se faz viva e pulsante. O seu não preparo no acolhimento do aluno é observado sob a matriz da estrutura escolar disponível (de natureza e responsabilidade do poder público) e humana (o que revela sutilmente que o professorado e demais profissionais da educação, dentro da escola, ainda carecem de mais estreitos entendimentos técnicos e pedagógicos sobre a EJA). A não preparação escolar também se indica na fala sobre aspectos pedagógicos.

> O fato de que as escolas em geral pareçam neutras e estejam manifestamente isoladas dos processos políticos e da argumentação ideológica apresenta tanto qualidades positivas quanto negativas. O isolamento tem servido para defender a escola contra os caprichos e modas passageiras que podem causar efeito destrutivo à prática educacional. Pode, também, contudo, fazer com que a escola não responda às necessidades das comunidades locais e de uma ordem social cambiante (APPLE, 2006, p. 126-127).

É um olhar crítico e ácido o do professorado que sugere o nível de descrédito que tem este profissional em relação aos gestores públicos que comandam as iniciativas no campo da educação e, por consequência, rebate na própria escola pública como instituição representante deste contexto macro da educação formal e, mais ainda a reboque, seus próprios profissionais. Esse olhar é de desilusão diante de uma constatação do professorado que analisa haver uma quase estagnação evolutiva da escola enquanto corpo físico, concreto, arquitetônico e, consequentemente, pedagógico; pois a causa reclama o seu efeito que se exclama no trabalho de professores e alunos no dia a dia destas instituições públicas. “Eu digo assim: do ponto de vista da escola, ela permaneceu, assim, na mesma estrutura de vinte anos atrás” (B-E3). Seguindo com as falas docentes sobre a escola...

> Sabe que já estivemos bem pior nessas escolas? Estruturalmente falando, a parte física, eu condeno essas escolas em quase todos os sentidos; não constroem escolas, eles constroem arremedos... É uma mistura de penitenciaria com hospital. Sabe? Pra loucos. Mas nós vivemos no mesmo sistema; encarcerados! Mas vamos à parte prática: construíram as escolas

> pensando no bem estar de quem lá está? É de praxe pegar qualquer edificação e transformar em escola (B-E1).

A escola é percebida como uma instituição talhada e concebida para controlar os sujeitos, onde os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem no disciplinamento, sob as condições menos favoráveis do ponto de vista de bem estar dos indivíduos dentro dos prédios escolares. Nesse aspecto, o poder se influi a partir de um saber que se presta a ser hegemônico e controlador. A escola fisicamente causa desconforto aos sujeitos, não propicia mais agradáveis estadas na formação escolar dos alunos, bem como no trabalho pedagógico do professorado. Na EJA, em particular, esses aspectos são relevantes, pois o prédio escolar serve para variados públicos de distintas modalidades de ensino formal. Uma instituição moderna que ainda é concebida e construída como símbolo de saber-poder que limita os grupos que dela participam num campo restrito de possibilidades controladas. O professor percebe estes aspectos com suas críticas pertinentes, mas se subjulga a eles, molda-se a ele. Veiga-Neto (2005) nos mostra que a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. E esses aspectos persistem na contemporaneidade. A estrutura física escolar, sua disposição, seus artefatos materiais e pedagógicos são imagens cotidianas simbólicas dessa legitimação mesmo em tempos atuais. Prosseguimos neste autor a nos explicar que,

> [...] se a Modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. Uma das consequências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (VEIGA-NETO, 2005, p. 140).

A escola se torna uma simbologia da negligência política em relação à educação pública, e, para o professor, este elemento físico se torna a imagem da fragilidade educacional que o sistema político, econômico e cultural – no seu caminhar histórico – legou à sociedade e, particularmente, aos grupos sociais mais vulneráveis economicamente. A escola, assemelhada à prisão ou hospício, é o emblema construído da educação pública; sua arquitetura pouco solidária aos alunos e professores é o desenho que representa o descaso que indefere avanços mais qualificados no campo da educação pública formal. Como nos diz Forquin (1993) ao se referir à educação do tipo escolar como uma espécie de reflexo social consciente de tudo que ela conserva do passado. Seguem os nossos entrevistados em suas

análises acerca da escola, dimensionando-a também em outras perspectivas para além das questões de estrutura física, mas imbricando-a na complexidade à escola revelada, que também se correlaciona a aspectos pedagógicos.

> A escola não está preparada para o aluno da EJA, como também não está para o aluno do Ensino Regular, como se a EJA fosse irregular... A nossa escola brasileira, pública, ainda padece de mais investimentos; padece de um olhar mais específico, mais especial porque na minha concepção a educação é a base de tudo. Os investimentos deveriam ser densos na educação porque até mesmo a saúde está comprometida pela falta de educação. Então, para mim, tudo começa pela educação. E como nós temos um caos social, onde a família, muitas vezes, não reúne as condições mínimas de cumprir o seu papel de ser a primeira instituição a formar o sujeito, seu caráter e personalidade, lamentavelmente, cai para a escola que pensa no todo. E não é papel da escola: seria até bom a gente puder dizer isso. E os monstrengos, aí, se multiplicando cada vez mais nesse contexto social caótico em que se vivem (D-E1).

> A estrutura física da escola não é adequada e qualquer pessoa em sã consciência, que estude um pouquinho sobre estrutura física escolar, vai perceber que uma quadra de esporte ao lado das salas de aula, é inviável para o ensino e para a aprendizagem. E o meu colega de Educação Física vai pra quadra, por vários motivos, e ele precisa desse espaço. E não é culpa dele. E a resposta é sempre: mas tem que ser assim, professora! Vire-se com o que tem. Que mais? Em qualquer situação, os grandes docentes – e só falta dizer até da humanidade – agiram da mesma forma. Aí, vêm frases feitas, que acho o fim da picada, do tipo faça do limão uma limonada (B-E1).

Ao fazerem reflexões sobre a instituição escolar, os professores aquiescem um olhar perturbador em sentido amplo, pois as visualizam como desestruturadas em seu aspecto arquitetônico para bem desenvolver as funções a que se destinam. Revelam a necessidade de existir maiores aportes financeiros destinados às citadas instituições e demonstram em suas críticas o descrédito pela omissão do poder público. Repetem discursos de massa, onde a educação escolar é a base de tudo na sociedade, no entanto, não se explicam em quais termos pode fincar-se este balizamento: consenso amplamente difundido na comunicação social. Mas, ao analisarem a escola real como sendo instituições "imitativas" do que deveria ser uma (comparando-a a outras instituições diametralmente antagônicas às de ensino formal), ponderamos que esses olhares sinalizam para o nível de saturação que os entrevistados estão se vivenciando diariamente no contexto escolar de suas atividades fins. A escola pública parece ser insalubre ao professorado. Ela passar a não ser percebida pelos professores como um *locus* de formação de indivíduos, de troca de saberes e construção da cidadania prioritariamente; à mente, vem a sensação e o sentimento de que esta instituição social é o reflexo de uma dominação hegemônica que impõe a indiferença a estes profissionais, não sendo, portanto, apropriada ou sequer arranjada para o propósito pedagógico a que se

objetiva. Ao pensarmos o currículo, “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Esses aspectos, presentes nas falas dos participantes desta pesquisa, sinalizam para uma concepção aterradora do espaço escolar enquanto estrutura física começando com o que tange ao acolhimento dos atores imbricados na educação escolar e que estão presentes no seu dia a dia letivo: alunos e professores. É possível pensarmos que diante destas análises, haja níveis consideráveis de desestímulo atravessando o processo de ensino e de aprendizagem na EJA, consequência da negligência do poder público acerca da educação pública? Razoavelmente consideramos que sim. Mas, em meio a uma realidade social em “degradação e desordenada”, a escola se torna reflexo da macroestrutura da sociedade, levando os professores a se verem responsabilizados pela formação completa do indivíduo discente em direção à cidadania plena.

> Faltam algumas coisas aqui pra melhorar a escola. Estou falando dessa daqui. Aqui falta, falta muito de informação que seja instrutiva pra que ele [aluno] entenda o processo de funcionamento da EJA. Na estrutura física, eu mudaria pra que centralizasse coordenação e direção e que você tivesse acesso às diversas alas pra que você tivesse uma visão ampla dos corredores. Da forma que foi construída... Essa escola foi mal construída a tal ponto que quando você... Que você está na escola e não percebe se o aluno está dentro da escola, no corredor... Eu chamo um labirinto quadrado. Você olha aqui, você para numa sala, você só vê ali: não vê entrada, não vê os corredores e você não tem uma visão [geral]... Nós temos quatro alas, assim, você precisa caminhar passo a passo e pra ter uma visão fragmentada, só daquele espaço. Então, eu acho isso muito ruim (B-E3).

Os professores veem suas escolas como sendo mal projetadas em seus aspectos arquitetônicos. Ainda recai no imaginário docente um modelo panóptico em que o espaço dê condições à vigília, do geral, sob o olhar tutelado da instituição. Ainda revigora-se na imagem concebida pelos professores uma reminiscência escolar em seu itinerário que aponta uma silhueta disciplinadora, que extrai do passado este pressuposto. Um paradoxo analítico em que parte vê a escola como um lugar de aprisionamento, enquanto outra parte dos professores critica nela a vigília “perdida”. Foucault (1987) nos ensina que esse ideal de ordenamento escolar remonta a antessala do pensamento moderno, positivista e nos explica que depois de 1762 o espaço escolar passou a se desdobrar com classes homogêneas, com indivíduos colocados lado a lado diante dos mestres. Portanto, a EJA, com seus sujeitos diversos numa mesma sala de aula, é o confronto material entre uma tradição organizativa e um cenário dispare desta. Amparamo-nos compreensivamente ao seguirmos este autor,

> A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p. 173).

O professorado, indiretamente, reafirma essa concepção tradicional da organização estrutural da escola; ela ainda se forma na sua retina como aparato arquitetônico razoável de aceitação, o contrário é o deliberado caos. O que demonstra que o ideal do disciplinamento, da ordem ou, mais adequadamente aos tempos atuais, do controle ainda permeiam a idealização de escola cumpridora de seus deveres na transmissão formativa de um ser humano desejável para nossa sociedade. Como aparte, em nossas visitas às escolas nas quais atuam os participantes desta pesquisa, durante o processo empírico, observamos a disposição arquitetônica das três instituições. Razoavelmente, como vimos em suas descrições, elas dispõem de um conjunto de equipamentos para o trabalho docente de certa capilaridade em termos quantitativos (existem salas de informática, bibliotecas, etc., como já descrevemos anteriormente). Embora tenham em suas instalações internas quadras esportivas muito próximas às salas de aula convencionais (como a Escola – E1), onde se reverberam cruzamentos de sons, salas e bibliotecas para o processo de ensino e de aprendizagem desconfortáveis em termos espaciais e climáticos, outros sem funcionamento (como citaram alguns professores). E isso implica na sensação de bem estar dos sujeitos nem sempre de modo positivo. Há uma falta de zelo com a estrutura escolar que diz respeito também aos gestores públicos. As precárias condições de funcionalidades do conjunto de espaços das escolas prestam-se ao serviço de argumento da crítica docente (legítimas), bem como também certo desestímulo em relação à educação formal.

Nesse contexto amplo das falas docentes, nos apegamos às lições de Apple (2006) acerca de como a escola pública é concebida na ação política sobre o artefato escola que não é ao acaso. Este autor entende a estrutura profunda da vida escolar, o modelo básico e organizativo das regras do senso comum que é negociado, internalizado e que principalmente parece dar significado à nossa experiência nas instituições educacionais, sob a percepção de

que parece também intimamente ligada às estruturas normativas e comunicativas da vida do trabalho, como mercadoria produzida no capitalismo. Portanto, o instrumental físico escolar demonstra também a isso se prestar. Aspecto que corrobora, como suporte, a uma noção vertical de currículo tecida pelo regramento aos sujeitos em formação escolar. O conceitual e o empírico se misturam. O cotidiano da EJA, em sua prática vivencial, sua diversidade e com sua heterogeneidade especialmente discente, afasta-se desse norte, estranhando-se a todo um anteparo ideológico dominante, historicamente construído e culturalmente concebido de escolarização das pessoas. Dessa forma, "qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e tempo realmente situados" (MOREIRA, 2005, p. 28). Porém, no amealhar histórico de uma escola fragmentada, conservada em princípios de ordenamento hierárquico, parece ocorrer que a estruturação sequenciada de suas regras se põe em evidência, mas não em perspectiva reflexiva aos processos formativos com os seus suportes; e, nesse sentido, os processos pedagógicos curriculares tangem – contraditoriamente – o ensino e a aprendizagem a níveis secundários, onde podem inclinar-se à execução burocrática, desconsiderando os contextos escolares específicos e suas demandas prementes.

> Alguém chegou um dia e, romanticamente falando, disse que em qualquer lugar você aprende. Essa história *de pé no chão também se aprendia a ler*. Mas, ninguém quer andar descalço o tempo todo, né? Quem estava descalço e se tivesse a oportunidade gostaria de dizer: *'eu gostaria de andar muito bem calçado'*. Então, tem essa visão que de qualquer forma se aprende. Então, eu não tenho a obrigação de tentar aprender num calor em sala de aula – vamos começar daí, sobre a estrutura da escola. Então, pegam qualquer edificação e transformam numa escola; do barulho que o ventilador faz à sensação de que você está num forno e à noite. Você imagina durante o dia! De carteiras muitas vezes que estão em situação calamitosa. Você muitas vezes se pergunta: como é que esse aluno se sustenta (B-E1).

> Na verdade, não tem esse espaço específico pra Arte onde a gente pudesse montar um ateliê de artes visuais ou mesmo um espaço de cena; já cobrei, já se foi falado que teria uma sala, esse espaço que você entre e saia e saiba que é um espaço que seja respeitado assim... Porque tudo se torna cotidiano, entendeu? A partir do momento que a gente tivesse um espaço que fosse de música, ele ia ser respeitado como o espaço de música... Espaço da dança... Porque eu já vivenciei espaços assim e vivencio [em outras instituições]. Porque o aluno quando vai pra lá, ele já vai com aquela vontade porque sabe que vai pra um laboratório de artes visuais, por exemplo, lidar com a prática artística. Então, eu sinto falta de ter um espaço e que o aluno vá pra lá – principalmente o da EJA – fazer uma prática e ele sabe que vai fazer isso (A-E3).

Nesse âmbito, estes aspectos escolares não contribuem para que sua estrutura física esteja adequada como suporte aos processos formativos que se dão entre seus muros, no

cotidiano educacional, de acordo com o olhar docente, que analisa a escola, principalmente, da perspectiva de sua área de atuação. Eles causam desconfortos em docentes e discentes: que atrapalham as atividades fins, que não são promissores para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Como causa das inadequações estruturais das instituições de ensino formal, amplifica-se o barulho, incomoda a temperatura ambiente, dispersa e cansa os sujeitos. O aparato material escolar se atravessa no cotidiano do currículo, sejam em aspectos positivos ou negativos. Em trabalho sobre o valor simbólico do prédio escolar, sob o aporte da Teoria das Representações Sociais, Sales (2000) nos ajuda a entender que a instituição escolar também se insere numa teoria do senso comum e este autor revela que sob este aspecto consensual, as escolas públicas, seus prédios, são concebidos como inferiores às particulares, por exemplo; que a noção de abandono se mostra presente no imaginário social; e, mesmo que seja grande e vistoso, um prédio escolar de rede pública carrega certo estigma que tende a inviabilizá-lo como referência de qualidade de ensino. Segue este autor:

> [...] a representação social da instituição escolar constitui-se numa 'teoria' do senso comum que orienta a ação dos sujeitos no plano social. Com relação à instituição escolar, define, pois, como se podem ver os espaços que as escolas podem ocupar. Uma 'boa' escola, por conseguinte, não pode ficar situada na periferia da cidade, no meio de muita bagunça, mas num local 'bom', 'bem desenvolvido'. Da mesma forma, uma 'boa' escola não pode ser desestruturada, sem que possua, portanto, as condições mínimas de funcionamento (SALES, 2000, p. 185).

Como ser reflexivo, em nosso contexto de pesquisa, o professor identifica nas gestões públicas a responsabilidade pelo malfazejo que prejudica a qualidade da educação, elas são meio defenestradoras que afastam para longe as possibilidades de existência de uma estrutura educativa adequadamente necessária para o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Como base que fundamenta essa concepção que tenciona as relações de trabalho entre os professores e a gestão pública afim, gestora da rede, possivelmente está a idealização da luta de classes: o professor como trabalhador e a gestão como representante do patronato.

Linuesa (2013) nos informa que existem diferentes maneiras de entendimento do projeto curricular e da sua complexidade implicada; o currículo é planejado em diferentes níveis ou âmbitos, que requerem elaboração e decisões específicas. Portanto, no âmbito político-administrativo, são tomadas decisões sobre aspectos gerais que afetam o sistema educacional, como seleção cultural para cada uma de suas etapas. Em contexto da vida escolar, segue esta autora, são decididas questões que afetam diferentes níveis e disciplinas de maneira geral. E, na sala de aula – como espaço da prática e da interação educacional –

refletem-se experiências particulares, determinados alunos em programações de unidades didáticas, dentre outros. É a escola que – como artefato institucional da sociedade – arregimenta esses fatores em si mesma. Afora os prédios escolares desestruturados na educação pública, bem como desconfortáveis, o currículo é, acima de tudo, uma decisão; e como tal, em se tratando da EJA, a decisão de incluir os alunos jovens e adultos nas previsões de currículo, seus saberes, seus contextos e demandas pode se dá para além das omissões de investimentos nas escolas do poder público, mesmo que estas não deixem de ser significativamente desabonadoras e atravancadoras de um desempenho mais qualificado do trabalho da docência.

Em complemento a esses aspectos, às falhas dos prédios escolares, os professores se ressentem de melhores condições materiais que dão suporte aos seus fazeres pedagógicos e neste contexto entram carteiras, climatizadores defeituosos, espaços específicos para as especificidades de certas disciplinas, com suporte metodológico julgado necessário. Além de suporte logístico ao professorado, os limites do âmbito administrativo estão, de acordo com Linuesa (2013), em assinalar os objetivos e conteúdos mínimos exigíveis para cada etapa escolar, distribuição e otimização de normas e políticas de criação de materiais que permitam uma transição estudantil no sistema. Entendemos que pode ir além, fortalecendo a formação continuada dos professores, estabelecendo diretrizes dialógicas nas escolas para que seja possível um trabalho integrado e colaborativo entre os atores educacionais, dentre outros.

Entretanto, no contexto das falas dos entrevistados, não há a revelação da existência democrática desse diálogo realmente construtivo entre o grupo destes profissionais e a SME; não obstante, o espaço escolar é interpretado pelo professorado, por meio da circulação do discurso grupal sobre este aspecto, como amostra concreta do descaso pelo qual atravessa a educação pública. Um discurso construído na experiência cotidiana dos professores em perspectiva contrapontual que cobra qualificação da estrutura escolar, com mais qualificação e conforto, como se vislumbra a partir dos referenciais, conhecidos pelos docentes, em outras instituições de ensino, especialmente, as federais e particulares.

> Por fim, com relação à estrutura física da escola. Nenhum governo me convence que não tem condições de reestruturar uma escola. Porque são centenas delas. Não, não quero nem saber, não me convence. E num país cuja corrupção é instituída. Não me diga que não há condições... É balela, é mentira! Mas, acontece que não é prioridade para os governos. Essas escolas eram pra serem – estruturalmente falando – perfeitas para acolher esse aluno, que vem cansado pra caramba (B-E1).

Esses aspectos se juntam para constranger e dificultar a ação docente na EJA, segundo seu olhar. Dessa configuração mais ampla que fora apontada – eminentemente aportada sobre a estrutura física escolar como símbolo da desestruturação pública da educação –, os professores inferem derivações em suas falas acerca de outros fatores subsequentes, delineando outras dificuldades das escolas, que eles enfrentam no cotidiano de suas atividades na educação pública; que corroboram para que esta instituição não esteja arranjada para a Educação de Jovens e Adultos de modo adequado e almejado pelos docentes e que possa se decidir por sistematizações mais democráticas e emancipatórias no contexto da formação discente. "A escola tem que dar ao professor todo o suporte para que realmente a coisa ande. Ela dá, mas não tudo. Dá sala de aula, dá os livros didáticos – no meu caso não é como História, Geografia que tem um direcionamento e na minha disciplina a gente cria e recria em cima da necessidade da turma" (A-E1). Concordamos com as lições de Linuesa (2013) ao inferirem que as questões curriculares que afetam em sua totalidade as instituições escolares se relacionam às decisões que as fazem se comportar como um organismo [ou não], e por isso se tratam de decisões que afetam de forma global àqueles que integram a escola.

> O laboratório de informática: você vai levar uma turma de trinta alunos... Como você vai... Não tem equipamento suficiente. Isso faz algum tempo. Faz uns cinco, seis anos que temos... A sala multimídia, que uma sala muito boa, você tem um data show, você tem a lousa... Mas, aqui, acolá, os equipamentos faltam um cabinho, aquele negócio todo. Mas, mesmo assim ainda dá pra usar. Os professores usam... Alguns colegas usam de vez enquando. Mas, a gente perdeu o regente da sala de informática. Uma outra sala que precisa melhorar por conta do acervo é a sala de leitura e a biblioteca. São salas juntas, mas são espaços que você pode levar a turma um pouco dividida: metade e metade, mas se você quiser trabalhar com aquele acervo, você tem que dividir em grupos... Fragmentar a turma (B-E3).

Escolas públicas (particularmente as que estivemos no processo empírico) que comportam a Educação de Jovens e Adultos dispõem de recursos físicos de amparo às decisões metodológicas dos professores no tocante às suas respectivas aulas. Embora o uso de recursos didático-metodológicos não seja, de *per si*, sinônimo evidente de posturas dialógicas nas atividades docentes, estes se mostram à disposição docente para o seu uso; conquanto haja alguns contratempos de ordem logística, como nos sinaliza a fala acima. Em contraponto à visão desoladora, há aqueles que enxergam outras realidades em relação às escolas, ao relatarem que estas instituições melhoraram com o decorrer dos anos em relação a aspectos de estrutura física e de equipamentos destinados ao trabalho pedagógico do professor. O que se sugere é que, mesmo com suas falhas, equipamentos de apoio para o trabalho pedagógico existem nestas escolas – como constatamos na caracterização das unidades locais de nosso

processo empírico, conforme citamos na parte metodológica deste estudo. Creditamos essas diferentes formas de avaliação da escola por parte dos entrevistados às subjetividades dos sujeitos ao se defrontarem com um mesmo ponto de reflexão; para além deste aspecto, os indivíduos estabelecem as relações afetivas, ao longo de seus respectivos tempos de atuação na docência, acerca das questões que lhes são implicadas no dia a dia de seu trabalho, dentre elas, a escola e sua estrutura de apoio à ação pedagógica docente.

Na experiência vivenciada cotidianamente em ambientes escolares, os professores constroem seus saberes comparando as estruturas dessas instituições em cada época e espaço, internalizando e naturalizando suas análises no cristalino de suas reflexões rotineiras. Portanto, destoando uns dos outros em suas maneiras de percepção de forma específica. De acordo com Jovchelovitch (2014) a lógica interna do pensamento natural abrange campos diversos que incluem, além do objeto a que se refere, um sistema de relações interpessoais e grupais, um modo dialógico de proceder e a utilização de um sistema de valores e julgamentos socioculturais. É a riqueza e abrangência desta lógica que nos permite entender porque os saberes do cotidiano têm papel fundamental na reprodução de indivíduos, sociedades e culturas. Ainda que diferentes do saber científico e tecnológico, esses saberes não são menos ‘sábios’.

Todavia, quando observamos atentamente as falas dos docentes, percebemos que há ressalvas, inflexões que inclinam para posições que não são convictas e que gravitam em volta de certa suposição que provoca dubiedade. Dentro de suas distintas formas de percepção do fenômeno educacional da EJA, a partir de suas realidades cotidianas, o professorado aponta em direção da incerteza acerca dos aspectos que envolvem a escola pública e, particularmente, o processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que estes aspectos cercam a base o pensamento curricular, conscientemente ou não, que permeia o ser docente e sua condição reflexiva no seu tempo e espaço cotidiano em que se insere, impelindo-o à nova práxis ou manutenção de seu *status quo*. “Eu acho que a estrutura física dessa escola dá pra desenvolver um trabalho a contento, sim. Nós temos excelentes profissionais aqui” (E-E1).

Os professores mais otimistas entendem que a escola consegue ser, até certo ponto, convidativa a alunos e professores, embora a excelência profissional dite o ritmo do que venha a ser um processo educativo exitoso ou não dentro da instituição escolar. Neste ponto de inflexão destoante, não parece haver no imaginário de alguns docentes o entrecruzar necessário entre a ação pedagógica do professorado e a adequação estrutural da instituição de ensino da rede pública de educação; separa-se a complementaridade de um ao outro como sistema orgânico e dialógico, que possa corroborar para dar sentido ao desenvolvimento

formativo discente no campo da educação formal, na EJA. Noutra perspectiva, mais uma vez notamos o apartar dessas dimensões, a compartimentalização aqui é reflexo de uma educação disciplinar, encaixotada em seus distintos vértices: pedagógico, administrativo e de gestão.

Outro aspecto é que existem diferenças na organização cotidiana das escolas da EJA, como exemplo: enquanto em umas os professores de deslocam para as salas de aula, noutras são os alunos que se movem com cada professor com sua sala ambiente, como observamos na escola E3. Este pormenor é interessante no sentido de percebermos as dinâmicas escolares, em suas particularidades, de suas letividades diárias. “Aqui o professor fica na sala e o aluno é quem se desloca. É a sala ambiente. Funciona bem, quer dizer: nós já estamos acostumados. Eu vejo isso em muitas escolas, principalmente, públicas. Eu concordo em ter sala ambiente, agora o que a escola precisa é de uma pessoa que coordene essa movimentação dos alunos nos corredores, na troca de horários” (B-E3). Como existem especificidades entre escolas quanto à sua dinâmica, a questão da sensação de conforto ou desconforto docente não paira apenas sobre a questão estrutural da instituição, mas também no modo operacional com que ela se autorregula no dia a dia da EJA. Dessa forma, as dinâmicas cotidianas devem ser planejadas de acordo com as realidades escolares para que consigam estabelecer seus fluxos pedagógicos e administrativos internos de maneira mais pertinente às suas realidades no que toca o tangenciamento da Educação de Jovens e Adultos, a partir de bases curriculares. Dissensos se mostram presentes nas falas, reverberando a autoimagem que promove autoproteção grupal.

> Até que a escola é confortável. De receber o professor, o aluno... E sinceramente, eu não ouço muita discussão a respeito disso, não [entre os professores acerca da estrutura física da escola]. De geral, eu não vejo os colegas reclamarem. Na escola, até que há incentivo da gente usar o espaço da biblioteca, de levar o aluno pra lá, sabe? (A-E3).
>
> Eu digo que já foi um crescimento, ao longo dos anos, porque já conseguimos quatro salas de aula e transformar essas salas de aula em espaços da escola com biblioteca, como sala de vídeo, multimídia e de laboratório, digo, sala de informática, né? Agora, a gente tem de dar significados a esses espaços. Que, às vezes, o espaço não funciona por não ter aquele material que o professor gostaria de receber... (B-E3).
>
> Temos a sala do professor que está sempre aberta para o aluno, para aplicar qualquer atividade que a gente queira com ele. Então, aqui na escola não é tão necessitada de muita coisa. Temos duas peças principais: o professor que gosta de dar aula na EJA e o aluno que é entusiasmado com cada aula que vem assistir, tirando algumas exceções é claro. Pra melhorar precisaríamos ter a certeza que não tem ninguém contrário à gente, que queira fechar a EJA (C-E1).

Os termos utilizados pelos respondentes deixam certa margem de dúvidas sobre o contexto estrutural das escolas para as demandas da EJA: ao iniciarem suas respostas, estes colaboradores sugerem que não são tão desqualificados os aparatos físicos das escolas; porém, eles deixam em seus enunciados, guardado certo limite, a evidência da melhora das condições materiais para o trabalho docente dentro das suas respectivas instituições de ensino, no transcorrer temporal de suas experiências, ao passo que simultaneamente sugerem que o ideal está distante. Aspecto analítico que nos mostra de modo mais latente é que a escola melhorou seus artefatos físicos de apoio aos processos pedagógicos, mas essa melhora não é posta com a certeza de que ela está estruturada da forma como imagina o professor – contraposição que ao mesmo tempo dá também argumentos às falas que afirmam que a escola não está devidamente preparada para o acolhimento pertinente do seu público alvo. E, por este aspecto, as decisões de currículo vigoram mais em relação às concepções que os atores escolares constroem – e, principalmente, replicam – e estão menos implicadas em grau qualificado ou não das condições materiais das instituições escolares onde atuam. Martins (1998) nos diz que a escola é o lugar institucional do projeto educacional. Deve instaurar-se como espaçotempo, como instância social mediadora e articuladora de dois projetos: o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Esta autora nos chama a atenção em relação à escola, ao "considerar a formação da cidadania como fundamental para consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas, que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentemente" (MARTINS, 1998, p. 55).

No contexto em que as escolas da EJA são analisadas pelos nossos entrevistados, estes apontam que as instituições de ensino vêm recebendo equipamentos que colaboram para diversificar as práticas metodológicas, como recursos de multimídia, dentre outros; no entanto, ao observarmos o âmbito geral das falas de nossos colaboradores, a EJA ainda se mostra revelada no discurso docente como aquém do que deveria estar no tocante à formação discente; e este aspecto, parece estar mais considerado nas preocupações dos professores em referência ao ambiente material escolar e menos numa concepção curricular que possa atender às demandas discentes de forma democrática. "Mas, recebemos carteiras novas, é verdade! Foi uma festa! Recebemos projetores, recebemos uma lousa digital – que é incrível. Ontem eu dei aula acessando a internet diretamente – e isso é muito bom" (B-E1). No entanto, ainda há uma visão que se direciona para a insuficiência das conquistas materiais alcançadas pelas escolas e que revelam como os professores enxergam a morosidade acerca do apoio que estas instituições recebem dos poderes públicos. "Mas, poderíamos ter recebido antes. Você pode

dizer: *deixa de reclamar, chegou!* É verdade, mas não se pensa o que é possível se fazer enquanto Secretaria para mudar essa estrutura escolar hoje" (B-E1). A educação é concebida como o elemento da falta. Daquilo que ainda se precisa ter para se alcançar a qualidade almejada.

A escola, degradada ao longo dos anos, abandonada e asfixiada com falta de recursos materiais e pedagógicos mínimos é o espaço do por vir. Ela não é o espaço e o tempo presente com a reflexão e ação possível em contextos onde a crítica estabeleça seus argumentos e, conscientemente, construa-se a demanda do real a partir do diálogo, do limite, da participação proativa dos seus atores não somente assim, mas como autores educacionais também. A escola é um ponto futuro, à espera de soluções. Noutro prisma, se como nos alerta Martins (1998) que a escola é o lugar de entrecruzamento de projetos da coletividade e da subjetividade do indivíduo, seus projetos sociais de vida, deve esta instituição inclinar-se aos auspiciosos constructos de formação equitativa e crítica. "É ela que torna educacionais as ações pedagógicas, à proporção que as impregna com as finalidades políticas da cidadania" (MARTINS, 1998, p. 55).

> Na minha área eu sinto falta de um espaço de prática artística na escola. Até que a estrutura da escola que eu trabalho em relação à estrutura geral – que eu ouço falar, eu não conheço as outras realidades – mas é relativamente boa. Mas, eu ainda sinto falta de estrutura e também de incentivo pra ter. Porque eu até tentei trabalhar com a parte cênica, mas pra trabalhar com prática na escola eu tenho que sair pra ir para o ginásio. Aí, a prioridade do ginásio é Educação Física. Aí, costuma é... Ou eu ter que dividir com o professor em algum horário que dê certo pra ele... Ou... Não tem espaço específico... (A-E3).

Os professores titubeiam sobre como analisam as condições estruturais da escola para que haja apoio adequado ao processo de ensino e de aprendizagem. Senso sem consenso na percepção destes sujeitos. Com a falta de espaços específicos para determinadas áreas dos componentes escolares, a inexistência ou inadequação do que se tem forçam os docentes a se readequarem e criarem situações pedagógicas que possam ser adaptadas à realidade em suas respectivas instituições de ensino público. Experiências válidas e que poderiam ser mais estimuladas no conjunto da docência, pensadas e sistematizadas nesse âmbito. Os aspectos físicos das escolas, os recursos materiais de apoio pedagógicos, os equipamentos que subsidiam as práticas de ensino são importantes dentro da dinâmica cotidiana do trabalho docente na EJA e se correlacionam às decisões de currículo que se queira tomar para a EJA. "O que eles querem mais? Um laboratório equipado – atrairia mais – um laboratório de ciências, um laboratório de informática que tivesse mais atração para eles; um laboratório de

leituras... Tudo isso falta. Aqui é a voz do professor e pronto. A escola não tem estrutura para isso e nem o poder público investe" (D-E2). Na prática, essas condições de trabalho estão diretamente implicadas nas posições e ações curriculares no contexto geral da Educação de Jovens e Adultos, suas dimensões e realizações nas atitudes pedagógicas desenvolvidas ou submergidas entre professores e alunos.

Os professores entendem os artefatos dispostos nas escolas, físicos e didáticos, como amparos que determinam o interesse discente, ou pelo menos deveriam assim funcionar. Portanto, uma escola bem estruturada para o trabalho docente deveria consolidar o êxito estudantil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. E não estamos negando essa necessidade e importância para as instituições públicas de ensino. Mas, em nossa visão, a estrutura, por mais qualificada que seja – isoladamente – não é suficiente para dar sentido à complexidade e demandas que estão presentes nos alunos jovens e alunos adultos da modalidade aqui discutida. Como base conceitual política, pedagógica, ética do processo de ensino e de aprendizagem, acreditamos que as decisões e posturas teóricas/práticas sobre o campo curricular perpassam todo esse cenário de forma imperativa.

As contradições do próprio grupo ajudam a assegurar determinado nível de equilíbrio no discurso coletivo ao mesmo passo que delineiam as tensões e embates cotidianos que se entrecruzam nos antagonismos da docência. Aspectos externos vivenciados no dia a dia do ofício docente e as subjetividades de entendimento dos fenômenos educacionais dos membros do grupo docente tecem suas narrativas interpretativas, tergiversando-se em relação às decisões iminentemente espaçotemporais, contextuais, socioculturais da escola sobre o seu currículo na EJA. À vista disso, se comprazem os professores com as conquistas que têm ao longo dos anos, mesmo que cheguem de forma parcial ou homeopática. Não estão alheios e acríticos a estes aspectos e no modo como os analisam, mas os utilizam com anteparo de proteção para justificar e argumentar – em certos aspectos não sem propriedade – a falta de qualidade da educação escolar. A escola é a tradução seletiva, material, corporal, localizável, palpável da argumentação que processualiza a objetivação sobre a Educação de Jovens e Adultos nesse cenário aqui discutido.

> As condições físicas não são adequadas, mas ainda assim nós vibramos com um projetor, com a lousa... Fiquei emocionada porque é um recurso metodológico que você dispõe. Alguns anos atrás chegaram uns materiais em caixas pra biblioteca, com alguns livros e vinha uma caixa de quadrinhos e a gente já vibrou pensando em fazer coisas pra chamar a atenção do aluno. Eu estou me fazendo entender? Porque a gente se contenta com pouco. São tantos anos... A gente pensa que esse menino da escola pública é um gênio porque muitas vezes ele só tem o professor. Então é genial o que ele faz:

> com calor, sono, fome e pouquíssimos instrumentos [pedagógicos]... E ele ainda consegue estudar, ele ainda conquista... Às vezes, você encontra anos depois no meio da rua e ele diz que está na graduação. Eu penso: não acredito nesse milagre! Mas, não é por causa dele [capacidade]. Porque tudo contribuiu para que ele não chegasse. Aí, vem aquela frase: apesar da escola – o que é doloroso e machuca – você conquistou (B-E1).

Aqui, os recursos físicos são analisados como a base do suporte à educação escolar. Deles, derivam – a partir do olhar docente – outras fragilidades nas escolas que corroboram para as lacunas sentidas pelos professores; ou seja, a falta do preenchível na serventia de suporte para a formação discente nas instituições públicas de ensino formal. O contexto geral das falas dos entrevistados aprofundam seus olhares sobre essas questões que estão ausentes na Educação de Jovens e Adultos e que colaboram para um relato crítico do professorado, e que revela nas entrelinhas seu desestímulo e seu pessimismo em relação à EJA. Noutro vértice, percebemos nas falas que o professorado ainda tende a aproximar esta modalidade do Ensino Fundamental ao Ensino Regular (como já inferimos anteriormente), inclusive se utilizando de aparatos didático-pedagógicos que são destinados aos alunos que não estão na Educação de Jovens e Adultos. Acabam por arregimentar para este contexto peculiar certas noções pedagógicas próprias de outras modalidades do ensino formal e – por lacuna formativa do corpo docente específica para a EJA ou por maior familiaridade na organização curricular, disciplinar e normativa de outras instâncias da educação escolar – tangenciam os professores a EJA para um limbo conflituoso e incerto que contribui para sua estatização dentro de uma hegemonia operante da escola, que flerta veementemente com modelos mais tradicionais de formação discente e de transmissão do conhecimento.

Apple (2006) nos ajuda a entender esse processo ao inferir que o conhecimento que chegava às escolas e que chega hoje não é aleatório. Pelo contrário, ele é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar. Portanto, a escola é o local de poder, de controle onde se mostram seus atores: professores desiludidos, alunos concebidos como carentes socialmente em vários aspectos, inaptos para um mundo cultural com mais erudição e até mesmo portadores de sofrências de vida que demonstram suas reatividades aos tipos de ensino que lhes são ofertados na EJA. Do lugar de onde falam, em um tempo histórico do qual falam – que como nos diz Barcelos (2014), o tempo, essa dimensão instituinte e instituidora de representações e imaginários sociais – os docentes esboçam a escola da Educação de Jovens e Adultos inapta para sê-la, partindo-se dos anteparos estruturais didático-pedagógicos e arquitetônicos escolares, chegando até uma concepção hegemônica de discente da EJA. A escola, reflexo averiguável do "engodo" que

esta modalidade do Ensino Fundamental se tornou no correr da sua história. “Na estrutura que a gente tem na escola, a gente conversa com eles e a gente não vê praticamente nada. Porque parece que quando a gente consegue mantê-lo [o aluno] nos quarenta minutos de aula, parece que já é uma... Uma vitória, né?” (B-E3).

Para além das questões estruturais, de materiais didático-pedagógicos, equipamentos de multimídia que possam dar importantíssimo suporte ao trabalho docente, pois é esse aluno tido e havido como um sujeito que quase nada tem como oferecimento, não é levado em consideração na construção curricular da EJA por meio de, primeiramente, diálogos pertinentes e prudentes. Este sujeito que também não valoriza a instituição em que está matriculado, que deveria vê-la quase com uma mãe a cuidar dele. Ao ser detalhado em forma de um discurso que se vulgariza o aluno como o ser do não saber, resta que a escola é concebida, no sentido de seu sucesso ou fracasso, em razão das reações, interesses e comportamentos discentes na Educação de Jovens e Adultos. Já em Andrade (2004) há um alerta que nos diz que olhar a condição desses sujeitos da EJA pelo veio da educação e, particularmente, das práticas escolares, pode trazer desalentos, principalmente quando se constatam, de forma recorrente, práticas conservadoras e presumíveis, imersas em regras e rotinas de significado duvidoso para estes estudantes.

> A escola é um ponto de encontro. Não deixa de ser encontro de ideias, de tudo. E eles também encontram outras pessoas... Então, para os jovens é um ponto, um local onde encontram outras pessoas, conhecem, há troca de experiências. Já os adultos tentam correr atrás do tempo; para eles é um espaço de conhecimento (B-E2).

Esses aspectos revelam as disputas de saber/poder dentro das instituições escolares entre o instituído oficialmente e corroborado pelo professorado ao aceitar sua instituição de forma tácita; enquanto no outro polo, existe o alunado reagindo como pode ao que lhe é prescrito. Disputa esta que está firmada em saberes curriculares não oficiais, mas que estão presentes na convivência diária entre os atores imbricados na EJA; que está oculto em relação ao oficial, mas que é revelado cotidianamente nos embates vivenciados na escola. “Na minha época a gente pegou uma escola decadente porque já era a ditadura, mas na época dos meus pais, eles vendo Francês e Latim... Tinham os ‘nó cego’, mas...” (C-E2). Pelo olhar do professor, o aluno é o detentor do sucesso ou do fracasso nesta modalidade do Ensino Fundamental; pois, são suas decisões, seus interesses, suas negativas ao conhecimento que a escola entrega e que dão o tom de avanços ou recuos na escolarização da Educação de Jovens e Adultos. “E nos últimos dez anos com a questão da tecnologia da informação, que avançou tanto, é o entretenimento mesmo pra essas pessoas dessas comunidades adjacentes... Mas, a

escola...” (B-E3). A escola de hoje é “desqualificada” em relação à ideia de escola que houvera no passado, porque está no aluno o ponto chave: se ela não está preparada para a EJA, o aluno não está preparado para seus conhecimentos oficiais; se a escola não tem a estrutura ideal, o aluno não tem estrutura psíquica para aceitar os ditames que regem a organização escolar; se esta instituição educacional não tem o respeito devido dos poderes públicos, não tem também do seu alunado. A escola é uma instituição moribunda, a EJA agoniza nesta perspectiva.

Há um ressentimento do professorado acerca da ausência atual de um modelo mais rígido com o qual a escola um dia supostamente fora organizada, a partir de regras mais duras de disciplina em relação aos alunos. O ser docente ampara-se em uma imagem escolar de outrora para discursar os significados que delineia sobre esta instituição de hoje, representando-a socialmente em corroboração ao discurso comunicativo de massa que impregna a sociedade de modo geral em desabono ao que se tornou a escola pública contemporânea. Nesse âmbito, amparamo-nos em Jesuino (2014) quando nos informa que aquilo que confere especificidade às representações sociais não será tanto o maior ou menor número de sujeitos ou grupos a compartilharem, nem tampouco o caráter coletivo do seu modo de produção; mas, sobretudo a função que desempenham, isto é, a formação de condutas. Portanto, muito da conduta docente na Educação de Jovens e Adultos tem no seu reflexo a imagem do alunado e suas reações, bem como na desesperança realçada sobre a educação escolar na sua crise contemporânea.

Os embates nas escolas de EJA entre professores e alunos, no processo de ensino e de aprendizagem, tornam-se mais palpáveis e notórios. O professorado se encontra numa escola que não lhe oferece o ideal, não se assemelha ao que fora em tempos idos, não consegue acolher os discentes de modo a preencher suas lacunas e estes não são tão passivos o quanto se deveriam sê-los. Nesse multiverso cenário, cotidianamente, o professor precisa reafirmar seu saber, seu poder para dar condução aos seus empreendimentos pedagógicos. “Eu já procurei sondar com eles sobre o que a escola pode fazer. Sabe o que eles dizem? *Professora, a escola, a EJA, deveria ser mais exigente! Deveria cobrar...* Ele quis dizer assim... Voltar ao ensino tradicional, entendeu?” (D-E2). E, nesse âmbito escolar da EJA, são muitos os aspectos que atravancam desejáveis avanços mais qualificados no processo de ensino e de aprendizagem na modalidade que se entrecruzam no ambiente escolar, físico e simbólico, pois, segundo os professores, questões sociais nas quais os alunos estão envolvidos, como o trabalho; a evidência da violência que entorna e adentra as escolas;

configurações familiares que estão permeadas por necessidades, tensões e rearranjos ao mundo contemporâneo não conseguem se afinarem com o discurso escolar instituído.

Suas realidades, seus contextos sociais locais de vida e de experiências podem representar um cotejo entre uma escola repetidora e replicadora de uma lógica curricular tradicional, prescritiva ou de outras possibilidades democráticas de currículo ao se incluir os alunos da EJA e seu entorno como forma de autonomia de a escolar pensar e repensar os seus processos formativos. Nesse aspecto, por analogia podemos pensar como nos ensina Morin (2005), que no homem, o desenvolvimento da personalidade é contrastante, aleatório, incerto, e requer traumas, provas, riscos, sofrimentos. Portanto, na EJA, é preciso se ter na consciência docente de que é interessante a reflexão sobre novas posturas na ação pedagógica, com abertura para outros diálogos em que a questão curricular possa balizar outros entendimentos no processo de ensino e de aprendizagem dentro das escolas. Pois, até "as mesmas ideias ou teorias podem ter uma significação inteiramente diferente, e até inversa, segundo a ecologia mental ou cultural que as alimenta" (MORIN, 2005, p. 104).

Porém, ao pensar a escola, os professor assegura que "o problema da escola do noturno é que nós temos uma clientela como se fosse sazonal. É aquela clientela que nesse semestre eles estão morando aqui no bairro e depois vai morar noutro lugar" (E-E1). Nessa lógica, "a escola não é muda, mas tentam nos calar todas as vezes, principalmente, a Secretaria. Não há uma reunião junto a qualquer grupo da SME que eles nos deixem listar os problemas da EJA" (B-E1). Por outro lado, "sabe o que é que falta na escola? Primeiro, o direcionamento da família" (D-E2).

A escola é problemática porque o aluno é problemático; a instituição é inadequada ao que se propõe porque o sistema é grotesco e perseguidor do professorado; a formação escolar é falha porque a família é omissa. No olhar docente – legítimo –, a posição da escola pública é o reflexo de uma sociedade indisciplinada, violenta e que carrega consigo suas lacunas e mazelas. Este lugar social serve para outorgar, no discurso do professorado, certa redução funcional até meio ingênua ou ideologizada sobre a escola, seus artefatos e premissas enquanto instituição pública de ensino; nas análises docentes – embora, como afirma Lahlou (2014), a construção do pensamento ingênuo não é um processo ingênuo; se faz por um processo dialético, no qual as relações de interesse e as relações de força são levadas em consideração durante controvérsias e provas de realidade – a escola reflete a desgraça que é a sociedade excludente e desestruturada na contemporaneidade. A escola é uma amostra que revela o descaso social em relação àqueles mais vulneráveis, que dela se fez, principalmente pelos poderes que a deveriam dirigir e guiar. Essa questão faz sentido se observarmos as

lições de Martins (1998) afirmando que a busca histórica da contribuição da escola na transformação da sociedade a serviço das classes populares resulta na construção coletiva de um projeto pedagógico ligado à educação popular e à produção de conhecimento sobre ela, nos movimentos, nas organizações e lutas sociais.

Como afirma Barcelos (2014), quando se discute com educadores as dificuldades do exercício profissional, com muita facilidade aflora uma espécie de saudade, um sentimento nostálgico em relação a uma escola distante onde tudo era perfeito. Onde existiam alunos disciplinados e professores competentes. Alunos que aprendiam e professores que eram exigentes. Enfim, uma escola quase sem defeitos. Mas, essas variáveis são negadas do currículo na rejeição lacunar do diálogo reflexivo e sistemático entre os envolvidos. É uma rede de significados importantes e cognições coletivizadas que terminam por ser enxotadas do currículo oficial da Educação de Jovens e Adultos. E como nos ensina Sacristán (2012), a rede é um tecido de fios interdependentes em que as conexões são aspectos muito distintos e na qual operam forças que atuam em direções nem sempre e necessariamente coincidentes. A escola da EJA é concebida pelos professores como artefato simbólico do que é insolúvel praticamente em matéria estatal, ineficiente; isto é, diante de um cenário tão obtuso, a qualidade do ensino parece ser inatingível, segundo o modo generalizante com que os docentes analisam a escola pública atual, especialmente, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. “A escola não trabalha com essa questão da droga, de educar e de conscientizar... Até o momento não vejo, não...” (A-E3). Pois, segundo os nossos participantes, “é difícil a escola sozinha [combater a questão das drogas dentro da escola]. A escola até faz... Tem palestra! Mas, de manhã, à noite não vai ninguém. Mas, os professores falam na medida do possível, tá entendendo?” (D-E2).

Nesse contexto, ainda há o despreparo, omissão ou incapacidade que a escola tem para lidar com fatores externos que reverberam dentro dela, como a questão da violência e da incidência de drogas ilícitas que permeiam o alunado e o ambiente escolar e de todo um estado de exclusão pelo qual passa cada região periférica onde estão as escolas públicas em sua grande maioria dentro da rede municipal de ensino. Imageticamente, “a escola é um lugar de pobreza simbólica. [...] Destruída pela ausência de políticas que a façam retornar a um lugar de irradiação de saberes, a escola não garante, hoje, a igualdade de oportunidades” (SARLO, 2012, p. 286).

Quando o professor analisa a questão da escola em relação à EJA ele vai pontuando indiretamente as questões de currículo, isto é, vai demonstrando que dentro da escola existem outros saberes – por mais traumáticos que possam parecer – que estão

penteados nas tessituras cotidianas e que o professorado se mostra meio atônito na forma de como lidar com essa rede de saberes contrastantes e antagônicos aos conhecimentos sistematicamente tradicionalizados no currículo escolar da EJA. A sensação de estar numa luta inglória e erma revela que o professor ainda campeia tateante por entre as dinâmicas dessa modalidade do Ensino Fundamental. Explica-se esse contexto a partir de reflexões como nos ensina Oliveira (2004) onde a tendência predominante das propostas curriculares é a fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. “A noção de conhecimento parece-nos una e evidente. Mas, desde que a questionamos, ela se fragmenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma gerando uma nova interrogação” (MORIN, 2005a, p. 16).

Pode ser prudente ao professorado da EJA buscar e compreender essas nuanças de conhecimentos e de saberes que estão vivos e latentes nas unidades escolares em cada dia letivo de aula. Porque, como nos explica Morin (2005a), o conhecimento é um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, cultural e social. Pois, como lugar, a escola carrega seus aportes, além de físicos, simbólicos. A rede complexa adstrita aos fatores elencados sob a ótica docente, suas muitas ponderações, ela penetra na forma como os professores observam as escolas e que, conscientemente ou não, diz respeito a noções ou possibilidades curriculares em relação à EJA, mas que no geral são secundarizadas nas tradicionais e cartesianas maneiras de concepção, organização e execução curricular. Mas, “a escola não consegue trabalhar essas coisas. Isso é de cada professor mesmo de conversar” (A-E2).

Diante do contexto, volta-se o professor para si mesmo e suas percepções da escola, da educação, do aluno: nas subjetividades dos docentes, modos diferentes de enfrentamento da dialética educacional. A quase inexistência de um trabalho pedagógico que ataque sistematicamente questões como a negativa discente aos conhecimentos historicamente organizados na escolarização; a desestrutura alegada que ainda está presente ao ambiente físico; o desinteresse do poder público em ser mais enérgico com apoio às escolas; são canalizadas na figura do professor e no seu fazer pedagógico, o dever abnegado e solitário da busca por soluções: autoimagem pintada no quadro da EJA atual. E por estes caminhos podem andar a sensação de responsabilidade, de missão que o professor afirma em sua concepção da docência. Cultiva-se a ideia de que “a escola tem autonomia. E a gente faz adequações. Eu trabalhei com jornal aqui em sala de aula com eles, foi bastante motivador. E

por que eu não trabalho hoje? Eu não sei! E é melhor do que trabalhar o livro didático, entendeu?" (C-E2). Os professores pontuam algumas ações de currículo que se materializam na prática do cotidiano nas suas escolas; no entanto, em suas falas, não estão ainda presentes essa noção de forma clara; o que implica em dizer que as noções curriculares na EJA, por parte dos professores, ou são de nebuloso entendimento ou conceitualmente restringe-se à organização mais tradicionalizada e oficial, com conteúdos, disciplinas, tempo e distribuição sequencial das atividades docentes em sala de aula como forma geral de compreensão. Ou ainda por outra via, mais plausível, que mistura essas questões como ressignificação simbólica entre o acadêmico e o senso comum, pela construção de representações sociais deste artefato escolar.

Como nos alerta Thurder (2002), a autonomia do estabelecimento escolar supõe que todos os seus atores sintam-se responsáveis não apenas pelos resultados de seus alunos, mas também por seu próprio desenvolvimento profissional, o qual está estreitamente vinculado à concepção e à implementação do projeto pedagógico da instituição. Pensando o currículo escolar, segue a autora, que é preciso explicitar-se e confrontarem-se os pontos de vistas, explorá-los coletivamente em novas vias pedagógicas, avaliando de modo contínuo a progressão de seus alunos, observando-se a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas.

> A escola não se repensou ao se mudar do sistema anual para o sistema de blocos. Para mim, a falha começou daí. [...] Algumas pequenas adaptações em termos de carga horária. Pensou-se isso! Mas, não se pensou em se discutir mais amiúde, digamos... O próprio currículo de uma forma mais ampla, para além da matriz curricular; onde se pudesse incluir tempo, o aluno trabalhador e sua realidade (D-E1).

Barcelos (2014) nos ajuda a entender e a concordar que, este cenário que se vive na escola em geral, e, na escola de jovens e adulto em particular, está a demonstrar, a denunciar, a ruína de certo tipo modal de ensino e de escola. O currículo é meio esquecido ou se torna um elemento distante do saber docente, quase desconsiderado diante de suas demandas diárias dentro de uma modalidade educacional obtusa, abrigada em um *locus* de caráter físico e pedagógico que carrega em si adversidades e dinâmicas institucionais em meio a um mundo social atulhado de novas demandas que se replicam nestes ambientes escolares, exigindo atenção do professorado. Como afirma Sacristán (2012), há tendências históricas das sociedades modernas que implicam mudanças nas projeções educacionais que trafegam desde o papel do Estado, passando por estruturações sociais, de trabalho, cultura, chegando até o sujeito. Como afirma este autor, há tendências históricas das sociedades modernas que

implicam mudanças nas projeções educacionais que trafegam desde o papel do Estado, passando por estruturações sociais, de trabalho, cultura, chegando até o sujeito. Portanto, os modos de concepção da educação, a hierarquia de valores, as prioridades políticas educacionais são exemplos que mexem com os modelos ortodoxos do pensamento escolar histórico. Vemos que os professores se sentem perdidos em meio a um vendaval de especulações, cobranças e mudanças na configuração escolar e de seus atores na EJA, provocando dúvidas e agonias.

Prosseguindo em nossa rede tecida com vários fios dimensionais que cercam as questões de currículo, chegamos às declarações que os professores fazem sobre questões inerentes às práticas de ensino, onde poderemos analisar melhor seus olhares sobre o fazer docente. Vamos contextualizando suas formas de conceber estas realidades e suas possíveis implicações para o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, a compreensão do campo curricular que estes profissionais da educação constroem em seu itinerário na docência desta modalidade do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO V
5. Práticas no ensino: aspectos didático-metodológicos na EJA

Das dimensões anteriormente discutidas, entrecruzamos nosso caminho recortando-o para as práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos, no âmbito precípuo de seus fazeres nos espaços pedagógicos dos quais dispõem para o exercício do ofício da docência. Nesse aspecto, os professores cruzam seus olhares no que tange às estratégias de ensino com que trabalham com os formandos da EJA – pontilhando conceituações que se deslocam do genérico para o específico dessa modalidade e seus aportes de sustentação do processo de ensino e de aprendizagem. As falas docentes estabelecem um ir e vir dialético que conformam uma costura no manto do currículo, que nos sugerem suas implicações, que se deitam na órbita das representações sociais neste campo em relação à atividade que empreendem. Neste ponto, compreendemos como se dá a ação, guiada pelo consenso docente, explicitando a importância das relações de poderes que ocorrem evidenciadas, mas também decisões subjetivas, corroborando na construção representativa dos sujeitos e do grupo sobre o objeto representado. Apegamo-nos em Nóbrega (2001) para entendermos que a caracterização das representações sociais como um processo criativo, de elaboração cognitiva e simbólica... que elas servem de orientação aos comportamentos das pessoas. Como destaque sensível colocado sobre o papel das comunicações de abrangência social – como nos diz esta autora – enquanto fenômeno importante em tempos contemporâneos, permitindo considerar as representações como saber teórico capaz de explicar o modo pelo qual o novo é engendrado nos processos de interação social, e, inversamente, como estes produzem as representações sociais. É precioso destacar que as falas perpassam a docência no itinerário histórico dos depoentes, sugerem conjunturas e estreitam entendimentos no plano contextual das atividades que os professores desenvolvem nesta modalidade educativa do ensino público, elas reiteram considerações gerais comumente comunicáveis sobre o fenômeno educacional, particularmente na EJA, cooptando-se às práticas em suas orientações conceituais aqui mencionadas.

> Durante esses meus vinte e cinco anos eu trabalhei na EJA, no Fundamental, nossas condições melhoraram: hoje nós temos vídeos, certo? Que não existia; nós temos salas de multimeios; hoje eu tenho uma quadra; eu tenho espaço onde eu posso dar aula de Educação Física, dança, recreação... Então, eu acho que melhorou sim! Não vou dizer a você que não (A-E1).
>
> Uma vez eu questionei a questão da cópia. Nós fizemos cópia em sala de aula. E eu ficava me perguntando por que a cópia é tão ruim. E as professoras da graduação tentavam nos dizer que é automático, é mecânico, serve na verdade para que a letra [fique mais bonita], aí eu ficava pensando

> assim: e se for pra isso? Veja, não é o método, é muito mais do que isso. São outros fatores [refere-se à aprendizagem]. Então, eu conheço colegas que com o quadro e o giz e que nunca levaram projetores pra sala e conseguem... Há aquele que se nega a levar projetor pra sala e o aluno suporta a aula dele e há aquele [professor] que se nega e o aluno é encantado com o conhecimento. São muitos fatores: carisma, a maneira como ele me diz como o conhecimento ali está sendo tratado, como ele convence. Agora, o que eu não posso dizer é que você com o projetor na mão ou com o quadro e giz tem a receita. Não! (B-E1).

Nas duas falas acima, podemos discutir, inicialmente, as questões de estratégias metodológicas sobre dois prismas diferentes, no entanto complementares: o primeiro retoma o fator da estrutura físico-pedagógica instalada na escola que serve de apoio ao trabalho docente, isto é, os aportes necessários para sua ação no processo de ensino e de aprendizagem; o segundo diz respeito à decisão docente, de cunho subjetivo, de como atuar a partir de suas concepções nesse âmbito com os seus alunos a partir de suas convicções educacionais. Charlot (2005) nos afirma que para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude e que se engaje em uma atividade intelectual, que se mobilize intelectualmente. Mas, para que se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. Nesse contexto, as abordagens e estratégias de ensino devam estar atreladas a um caminho curricular que dê significados ao discente do seu processo formativo.

Estes aspectos se justapõem, pois, o disponível ao professorado depende de sua vontade – bem como de suas particularidades no pensar pedagógico sobre a EJA – em seu fazer; mas, também alimenta a imagem construída sobre os anteparos físicos e pedagógicos pelos quais se ampara no seu trabalho escolar. “Eu acho que nossos professores são tão competentes que eles conseguem fazer uma coisa diferenciada. Livros nós temos, vídeos nós temos, televisão nós temos. As salas, como já falei, de vídeo e de informática quando eles querem estão à disposição” (C-E1). Ao professor, enquanto sujeito pedagógico ativo, cabe decidir sobre qual abordagem metodológica vai utilizar em sala de aula. O que revela uma reflexão anterior, de caráter subjetivo, que recai na sua prática de ensino, pois esta autonomia é inerente à docência. No entanto, ressaltamos que essas decisões devem ser produto pertinente de um projeto curricular que defina seu itinerário enquanto base fundamental para o processo de escolarização dos sujeitos discente na EJA. Os aspectos didático-pedagógicos, as decisões docentes sobre as suas abordagens de ensino, estão ou deveriam se articular ao projeto curricular. Os anteparos metodológicos devem ser um meio e não um fim em si

mesmos, devendo servir a um propósito curricular voltado para a Educação de Jovens e Adultos que não aparte formação escolar de formação de vida dos seus discentes.

Fazemos das palavras de Pinheiro (2012) as nossas, ao afirma que na educação do jovem/adulto é preciso uma conexão de diferentes práticas educativas, mas também sociais, bem como de saberes acadêmicos e experienciais, nos quais o diálogo e a aceitação do outro só podem acontecer a partir da aceitação de si mesmo ou da autorreflexão acerca das nossas possibilidades e limites. Nesse âmbito, mesmo com professores "competentes e engajados", na prática cotidiana da docência na EJA, existem conflitos, dicotomias entre a tradição escolar e os desafios da modalidade, os professores materializam nas ações pedagógicas diárias o que lhes orienta a rede representacional tecida que constroem em seus espaçostempos escolares, pois, como nos ensina Infante (2004), o educador é um adulto em certo ciclo vital, carregando marcas de variáveis fisiológicas, socioafetivas e cognitivas. Conforme esta autora, para o adulto em seu processo de aprendizagem, as experiências educativas podem suceder estressantes ao colocar embates nos educandos e nos educadores as representações próprias e prévias e as novas sobre algum assunto, objeto, estratégia ou habilidade.

> Alguns professores se sentem incomodados com essa prática tradicional em sala de aula. Mas, muitos ainda estão nessa mesma prática. Eu escuto os professores dizendo: *eu vou escrever porque só assim o aluno para pra escrever e só assim ele faz silêncio na sala, tem o silêncio*. Tem a questão de cobrar aquele caderno o que foi copiado. Pra esse momento, pra essa paz do professor em sala de aula, então, isso acontece muito aula escrita. Mas, durante a escrita, durante a explicação, os alunos aprendem também. Não deixa de ter esse valor: mas, não é usada por que seja mais cômoda a aula para o professor, é usado porque o aluno tem essa facilidade de aprender mais... Na EJA os alunos não cobram muito, eles gostam desse tipo de aula, eles se sentem bem com esse tipo de aula (C-E1).
>
> Todo e qualquer recurso [pedagógico] é bem-vindo: recursos tecnológicos; material de trabalho; condições de trabalho e material pra recreação, pra jogos, pra pintura... Por exemplo, se eu tivesse aqui uma sala própria pra dar aulas de ginástica laboral seria maravilhoso. Mas, o que eu tenho que fazer é na sala de aula, e, às vezes, outro ambiente deixa a aula mais agradável. Na sala de aula normal fica na mesmice (A-E1).

Essa dimensão do trabalho docente na EJA configura-se de forma controversa – ora pela postura docente, ora pelo suposto gostar discente – e delimita distintas ponderações conceituais e atitudinais entre os professores. Nesse entreolhar de perspectivas sobre abordagens metodológicas, o tradicional e seu contraponto se chocam no grupo docente. Um pelo controle histórico que tende a dominar como discurso uníssono em sala de aula e, o outro, por ventilar outras possibilidades estratégicas como sinal dos tempos escolares "No tempo dos meus pais foi o ensino tradicional que formou essa legião todinha de gente... Eu

não sei! Não estudei pra isso, pra estar teorizando, mas...” (C-E2). A aula tradicional – de escrita, da cópia e da repetição – é aludida ainda de forma muito sensível dentro das práticas dos professores – ora por acomodação, ora por entendimento pedagógico que reclama esta abordagem como mecânica cotidiana de disciplinamento e exigência aos sujeitos discentes. Nesse contexto, a sua manutenção prática representa os conceitos figurativos da orientação representacional e advém como vertente concreta de uma concepção que simboliza o estar pedagógico da EJA de modo geral, e basilarmente, seu currículo em vigor. “As pessoas valorizam muito a questão da escrita, mas a exposição oral coloca a sua opinião [do aluno], então, desenvolve o argumento e eu valorizo muito. Mas, depende da pessoa [do professor] para não tolher [o aluno]” (E-E2).

> Eu sinto que no grupo da gente, nós temos aqui colegas que se esforçam, né? Sobretudo, usando aquela tecnologia que tira do tradicional em sala de aula; mas mesmo assim, há uma dificuldade enorme de você fazer com que eles entendam o significado dessa tecnologia dentro de sala de aula. Têm uns alunos também que entendem que a aula é aquela tradicional lá na sala, no quadro, escrevendo e respondendo... (B-E3).

Mas, nos tempos contemporâneos, entre as novas demandas e a conformação tradicional de ensino, entra o professor em uma espiral de dúvidas e incertezas: o que entendemos revelar lacunas acerca da compreensão mais apurada de currículo voltado mais especificamente ao cenário da EJA. Nesse processo, até mesmo o alunado entra como justificativa da manutenção da tradição escolar, explicável no sentido de que estes sujeitos dificilmente tenham experienciado, anteriormente, uma escolarização democrática com reconhecimento dos seus saberes em termos curriculares. Entre o conhecido e o novo meio estranhado, a dubiedade paira nas interpretações docentes dentro da EJA. Os recursos materiais (pedagógicos, tecnológicos, estruturais) à disposição docente aparecem como extensão de um modus operandi de cada profissional, o que não sugere o seu simples uso, mas não define se o processo de ensino é praticado de forma democrática ou de modo bancário. Pinheiro (2012) nos ensina que nossas escolhas determinam que conhecimentos e saberes devam ser incorporados e instituídos, apontando em que direção voltamos nossos desejos e como reformulamos as representações – e ações – do outro e do nosso ambiente físico e social. Segue esta autora, como forma reflexão em direção a outras possibilidades de entendimento curricular na educação do jovem e do adulto,

> a formulação de proposta curricular que respeite o local de inserção da instituição escolar na comunidade torna-se fundamental, pois, na condição de educador, podemos redimensionar a prática educativa nas salas de aula ao

> intervir no trabalho pedagógico, em um contexto institucional, político, e em espaços educacionais alternativos (PINHEIRO, 2012, p. 58).

As contradições existentes entre aulas expositivas e outras perspectivas de ensino entram como uma maneira simbólica de reafirmar uma concepção – ainda em vigor – que se revela mais presente à intimidade técnica e pedagógica dos professores: expoente do conteúdo escolar. O aluno e seu silêncio são justificáveis para esta tradição escolar, defendida ainda de forma argumentativa e efusiva pelos professores.

> E também há atividades – e já aconteceu comigo várias vezes – de eu me empenhar ao máximo pra fazer a atividade e ser frustrante porque o aluno não responde aquilo que eu desejava que ele respondesse. Aí, você se empolga e preparar sua aula, imprime o material... Isso já me aconteceu muito. É como se fosse um balde de água fria em você (E-E1).
>
> Às vezes, eu sento ao lado deles e ajudo a resolverem as atividades. Temos poucos alunos, dá pra fazer esse trabalho com eles. Eles dizem que é difícil encontrar professores que sente junto deles e ajudem nas resoluções dos problemas. Uma vez por semana e estou levando os alunos pra sala de informática. Tem aluno que nunca pegou num computador, tem outros que já sabem alguma coisa, e além de tudo, eles vão manipular a máquina e aprendendo a Matemática. Talvez até eles pensem que estão brincando, mas eles estão mexendo em conhecimentos novos... (A-E2).

Nas respostas que os professores apresentam há inferências de como as relações de poder vão se estabelecendo no processo de ensino e de aprendizagem: o professor, o agente – aquele que leva o saber escolar; o aluno, o reagente – aquele que renega o que lhe é transmitido. Esse aspecto parece evidente entre os professores mais ou menos conservadores em suas ações de ensino. Na prática o professorado revela como as suas decepções e desestímulos também se dão a partir da sala de aula e da recusa discente em aceitar – disciplinadamente – os conhecimentos que a organização curricular o impõe prescritivamente. Sampaio (2012) pode nos ajudar a entender esses aspectos quando informa que, como professores, aprendemos a arrogância de acreditar deter todos os conhecimentos a serem transmitidos, em função da concepção de conhecimento que possuímos recebida da nossa formação alicerçada, permeada e envolvida pelo pensamento hegemônico e pela ciência moderna.

De outro vértice, vislumbramos que professores que estão há menos tempo na docência da EJA, com formação inicial mais recente, têm atitudes pedagógicas em sala de aula mais aproximadas aos alunos, colaborando com certo cuidado para o processo de compreensão dos conteúdos ofertados, embora estes também estejam atados ao dogma da cientificidade histórica. Não se sinaliza aqui que haja uma diferenciação no trato do processo

tendente ao debate e à discussão de ideias, a partir de saberes compartilhados; o que se insurge é uma assistência do professor de modo mais caricatural e simbolicamente semelhante ao Ensino Infantil: condução para a repetição por meio de exercícios praticados. Porém, não deixa de ser uma ação – em relação aos professores mais recentes na EJA – que se mostra um pouco diferente aos mais antigos. Estes, de modo geral, são mais ressabiados (pedagógica e politicamente), mais entrincheirados em suas convicções, que engendram práticas pedagógicas mais transmissivas, ao se encontrarem em estado de maior descrença relativa ao contexto da EJA. "Se tivessem perguntado: o que vocês precisam professores? Sabe o que é vivenciar uma autonomia de verdade? As coisas chegam [materiais didáticos]. E é assim... A salvação da lavoura. E esse material não vale a pena do jeito que é instituído" (B-E1).

> A gente está muito no Ensino Fundamental, estamos muito na lógica do regular. A iniciativa do governo está muito voltada para o regular e a EJA vem sendo excluída. E por isso eu acho que estamos perdidos. A escola como um todo e a Rede, o sistema. E implica na escola. A gente mistura certa concepção voltada para a educação popular de jovens e de adultos e com a prática do ensino regular, que é diferente. Às vezes, eu percebo que nesses nove anos de EJA, eu ainda não desenvolvi uma prática, uma metodologia especificamente voltada para eles; ainda falta isso em mim, e eu sinto muito por isso (E-E2).
>
> Eu vejo que os alunos não gostam da monotonia se você fica só em sala de aula com quadro e giz. Você tem que diversificar isso aí [as aluas]. Trabalho com quadro e giz, avaliações, sala de informática, vou ver se consigo ir pra sala de vídeo também porque já fui e eles acharam difícil o que se estava dizendo no vídeo, passo links para o youtube; mando procurarem outras videoaulas, mas digo que não fiquem só com o jeito que eu ensino. O que eu quero é que o aluno aprenda (A-E2).
>
> Eu primeiro discuto com eles o que é Arte, o que é o conhecimento, a visão deles que geralmente acham que Arte é pintar. E parto com filme sobre o que é Arte... Apresento as linguagens [artísticas]. Mas, eles não têm a menor noção sobre o que seja Arte. Têm a noção de que em Arte cortavam, desenhavam e faziam paródia. E no começo eu senti muito essa dificuldade (B-E2).

Na síntese das três falas, os professores transitam por veredas pedagógicas cambiantes, mantendo-se na convicção do conhecimento escolar histórico em meio às resistências discentes ao que lhes tentam depositar como saber verdadeiro. Em sala de aula, a ação refreia-se na reação, poder e contrapoder na microestrutura deste ambiente de ensino e de aprendizagem. A EJA é um território de tentativas pedagógicas dos professores com suas posições e convicções de ensino, esbarrando na oposição discente. Há repetição de tradicionais interpretações e reatividades que se chocam no processo pedagógico em sala de aula. O estranhamento em uma modalidade especificamente complexa deixa o professorado no meio do caminho entre a replicação de formatos desenhados em outras modalidades de

ensino escolar e um possível percurso distinto para ela. O que revela certa insegurança na práxis docente. Ocorre um conflito na construção simbólica do professor sobre si e sobre o seu interlocutor. As estratégias e métodos de ensino utilizados pelos professores na EJA sedimentam-se a partir das representações sociais construídas pelos docentes acerca desta modalidade de ensino, seu alunado, seu currículo. Funcionaliza-se a percepção de lastro histórico que conecta a ação docente sob a base curricular vigente. No processo de trama representacional docente, atravessa-o também a subjetividade em conflito à tradição, e, as relações de poderes entre grupos e intragrupos; neste ponto, realimenta o senso comum dos professores. Entre o subjetivo e objetivo, conceito e ação, o coletivo docente da EJA se constitui e constrói uma rede representacional que se inclina interligadamente ao currículo da EJA. Nesse sentido,

> [...] as representações sociais aparecem como um conhecimento que não se caracteriza por uma contraposição ao saber científico. Trata-se, fundamentalmente, de uma forma de saber que, como todos os outros (mitologia, teologia, filosofia, ciência, etc.), diferencia-se pelos modos de elaborações e funções a que se destina cada um, respectivamente. A questão reside, portanto, numa diferença entre saberes historicamente construídos para fins específicos, e não numa hierarquia entre os mesmos (NÓBREGA, 2001, p. 65).

Nas falas docentes transparecem anseios, desejos de eficiência no processo de ensino e de aprendizagem. Embora, o saber historicamente oficializado nas escolas, o conteudismo, a busca por ordem e controle, a transmissão expositiva – resultado possível da trajetória docente – ditam seus ritos. Conquanto, a disputa se revela nas escolas por meio da figura discente. Mesmo nas ações pedagógicas daqueles professores que buscam diversificados caminhos metodológicos para a aprendizagem dos estudantes. Nesse âmbito, Rodríguez (2013) nos afirma que as escolas são lugares de constante luta política e cultural: professores, comunidade e gestão lutam uns com os outros por compromissos ideológicos e significados das escolas. Os estudantes lutam com os professores pelo controle; ambos se veem como a cultura dominante por questões como identidade e status. Interpretamos nas falas docentes que o seu alunado é alocado como elemento passivo à espera da proatividade daqueles. Ele é pouco percebido como um parceiro potencial para a construção dialógica que direcione a EJA dentro de um currículo flexível em sentido de compartilhamento e entrecruzamento de conhecimentos diversos e significativos aos alunos – percebidos como descompromissados e indisciplinados – e que não engesse os sujeitos implicados. Ainda em Rodríguez (2013) entendemos que é evidente que os centros escolares hoje recebem

indivíduos que perturbam a “ordem” escolar, que procedem de culturas “estranhas” e que, sendo escolas de massas, devem reconhecer a singularidade e os direitos dos indivíduos.

Algumas alternativas mais democráticas são insinuadas por meio das falas de alguns professores, embora estas tais não estejam sinalizadas como regra, e sim, uma exceção pedagógica no segundo segmento da EJA. Elas demonstram que há possibilidades de outros modos de atuação pedagógica, mesmo no conflito no qual a citada modalidade se construiu e se mantém, inferindo que curricularmente existem nuances menos conservadoras acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

> Eu estou a serviço. Eu tenho algo, você tem também... Partilha. Você me diz o que tem, eu digo o que tenho e a gente vê o que dá... Isso com o aluno. Nesse sentido, saraus são organizados na escola, dois por ano. Quer escrever? Quer desenhar? Quer expressar-se de que forma? Ele tem essa liberdade para... Mas, você me diz que ele ainda está, muitas vezes, dentro de sala em cadeiras enfileiradas, dentro das quatro paredes e que você acabou de chamar de uma mistura de presídio com hospital; mas, é como se nenhum desses instrumentos opressores existissem quando se faz educação, quando a gente vivencia a educação. Ela extrapola essa barreira (B-E1).

> Eu gosto de pegar exemplos do dia a dia porque facilita bastante na aprendizagem. Por exemplo: construir tabelas que mostrem quantas pessoas moram nas casas dos alunos... Pra que eles vejam a realidade da EJA. Como são construídas essas famílias da EJA... Trabalhando com estatísticas no nível deles. Trabalhar com média, moda, mediana, tabelas e gráficos. Na minha disciplina, o conhecimento que tenho que utilizar com ele para que o aluno pense como resolver problemas matemáticos. Na Matemática tem vários assuntos e não adianta eu ficar batendo num único assunto complicado principalmente quando eu sei que eles não têm tempo de estudar em casa. Têm professores que passam dois, três meses em um único assunto; só que a Matemática tem vários assuntos... (A-E2).

> A gente tem apoio. Vamos remontar à época da gente... A gente tem sala de vídeo, a gente tem tudo aí, não tem? E a gente tem essa liberdade... A gente senta discute temas... O problema é na sala de aula. A resposta! A resposta do aluno. E isso me agride muito. Isso acaba com minha estima: você chegar todo [dia]... Ainda com sonho. A gente ainda sonha... Mas, chega na hora o cara tolhe (C-E2).

O discurso nas falas sugere que professores da EJA labutam em direção a um processo de ensino e de aprendizagem mais próximo à realidade discente, embora não nos pareça ser hegemônico esse trabalho, mesmo em relação ao seu poder de escolha em meio a uma liberdade vigiada, enfileirada, “opressiva” que é a educação formal. No mínimo, isoladamente, alguns tentam a execução de esforços no sentido de estabelecer uma prática que consiga escapar ao quadro e ao giz, o que insinua uma reflexão subjetiva do trabalho docente na EJA. Mas, com estes professores, a educação parece ser romantizada de certo modo, pois mesmo a concepção mais bancária de escola é um saber/fazer educacional para os seus

sujeitos. Outro aspecto retomado é a questão dos aparatos físico-pedagógicos instalados nas escolas e disponíveis para o trabalho docente: novamente um aspecto memorial latente, mas que contrapõe à ideia de um passado grandioso da educação pública – o alunado é que é comparado e mais desqualificado no tempo presente. A subjetividade rabisca sua verve no olhar dos sujeitos docentes a partir de suas respectivas trajetórias vividas.

Dessa maneira, a sinuosidade da ação pedagógica desvencilhada da fórmula escrita/cópia é colocada por nossos entrevistados no sujeito, solitário, o professor. O que significa que não é uma sistematização materializada no entendimento coletivo desses agentes educacionais. O alunado recebe um conteúdo que tem mais valor simbólico para o professor, pois, esta questão não reside apenas na abordagem metodológica como estratégia de ensino, de maneira que, negado pelo aluno, o conhecimento e suas entoações curriculares que dão o sustentáculo circundam uma rede de aparatos cognoscentes defendidos na tradicionalidade escolar. Dessa forma, "despreza-se a importância das informações que os estudantes podem oferecer sobre suas próprias experiências e como desenvolvê-las melhor" (RODRÍGUEZ, 2013, p. 141). Este autor nos informa que se obtém um ponto de vista monolítico, generalizado e padronizado, com os professores que intervêm em sua classe considerando fato que os alunos sejam uma única voz complementar à sua e dependente dela. Nesse quadrante, as ações docentes concretizam replicações efusivas de concepções anacrônicas acerca da EJA, tecendo-se sobre o seu currículo impositivo, guiadas por representações sociais construídas pelos professores. Almeida e Doise (2009) ensinam que o conteúdo destas depende das relações entre os grupos, na medida em que seve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.

O alunado é objeto de contestação pelo professor e, nele, demora-se a problemática da aprendizagem; pois, neste grupo, reside a imagem oposta a do professorado, espelhada: uma imagem meio inepta, de tendência à omissão em relação à própria aprendizagem, mas que colabora, inconscientemente, por destruir a autoestima docente. Neste exemplo, as relações de poder entre estes dois grupos se revelam de modo mais perceptível: enquanto de um lado, o usual é a aplicação de um currículo prescritivo e historicamente estatuído nas escolas; do outro, a reação ora ocorre pela chamada indisciplina, ora pela indiferença, ou mesmo pela desistência pela ausência de significados do que está – mesmo em diferentes estratégias de ensino – sendo-lhe aplicado. Acosta (2013) nos faz uma síntese pertinente deste currículo quando nos demonstra que há uma *cultura social e política curricular*, na qual se inscreve – prescritivamente – como marco oficial curricular, que é interpretado por meio do pensamento prático do docente (após reflexão sobre a racionalidade,

a coerência e ajuste dos conteúdos e tarefas, sua compatibilidade e a vigilância epistêmica de um saber), pelo qual reconfigurado em ensino que recai sobre o aprendido, formatando uma cultura institucional escolar. Dessa maneira, por caminhos metodológicos em sala de aula nem sempre pacíficos entre os entendimentos dos docentes, assume o professorado esta conjectura curricular em meio aos próprios conflitos assumidos em relação à EJA.

> Eu não vou dizer que não faço porque eu também faço no meu dia a dia... Mas, pense numa coisa que me faz sentir não professora – eu não sei se eu estou errada e o resto está... Enfim! – é se eu passar duas, três aulas escrevendo enchendo o quadro e o aluno baixando e levantando a cabeça e copiando naquele caderno. Por mais que tem dia que eu tire pra conversar e eles dizem essa professora fala demais... *Copia, professora. Que tem que deixar alguma coisa copiada no caderno*. Ou: *professora, vídeo de novo? Não quero sair pra lugar nenhum, não. Não quero sair da minha cadeira, deixa eu sentado aqui.* Pra arrancar, pra levar pra uma prática, por mais que isso seja difícil... Assim, pra mim, o que mais me alegra é ver um aluno se envolver com alguma coisa a ponto de discutir. E, infelizmente, a gente não vê muito essa discussão a ponto de trazer pra realidade deles, de contar história... (A-E3).
>
> Os alunos jovens estão mais adequados com esse modelo moderno. Os mais velhos são os que mais resistem a essas inovações, a essas mudanças, o uso de vídeo. O aluno reclama o uso constante do vídeo. Tem que tomar cuidado porque eles terminam reclamando. Como se eles achassem que o professor está querendo fugir (E-E2).

Nesse emaranhado contexto, o aluno da EJA, que já trilhou por outros percursos escolares e modalidades, está tradicionalmente acostumado a ouvir, aceitar até mesmo a rigidez da forma – "quadro e giz" –, reagir a partir de recortes de conhecimentos que lhes são dispostos, mas não tem o hábito de decidir e planejar conjuntamente em que medida os seus saberes podem se cruzar; e na EJA, continua a não ser estimulado e convidado a participar coletivamente de sua própria formação escolar. Esse motivo pode ser explicado pelos ensinamentos de Acosta (2013) ao inferir que os professores não decidem suas ações no vácuo, mas baseados preliminarmente no contexto da realidade de um posto de trabalho, em uma instituição que tem normas de funcionamento, às vezes estabelecidas pela administração – em outras ocasiões, excessivamente determinadas –, pela política curricular, pelos órgãos de governo ou pela simples tradição, muitas vezes aceita – talvez demasiadamente – sem discutir. O protagonismo está oficialmente com o professorado, enquanto os discentes – com suas andanças, experiências e aprendizagens culturais e sociais – são infantilizados, em certa perspectiva, imaginados incapazes, vazios.

Embora na sala de aula demonstre este mesmo estudante certa insatisfação, concretizando sua reação como contrapoder na relação pedagógica com o professorado nos

cotidianos da EJA. Processo enfadonho, protocolar, que retira os significados mais pertinentes que o alunado demanda no cotidiano e alimenta a desmotivação docente em seu longo itinerário profissional por meio de um jogo duplo de idas e vindas dentro de um círculo fechado de reiteradas repetições. “Quando eu entrei na rede fiz trabalhos motivadores, e hoje não faço mais. Será que eu estou na lama e fico no comodismo? Está cômodo pra mim, estou recebendo o meu salário, e aí? Por que é que eu não fiz mais essas práticas mais inovadoras? Foi fantástico fazer” (C-E2).

Mesmo que sejam apreciáveis os esforços docentes por novas possibilidades metodológicas de ação em sala de aula, sem estudos sistemáticos e coletivos, sem o empreendimento de incluir de fato o alunado da EJA na EJA, restam estas apenas como exercícios pertencentes a um ou outro professor, desligadas das realidades cotidianas mais contextuais da própria modalidade e de seu público. Pois, “quando a cotidianidade do viver é subvertida se subvertem identidades, memórias, culturas, saberes porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado” (ARROYO, 2012, p. 75). O conhecimento tradicional escolar mostra-se presente como o que há de mais importante a ser apreendido em contexto escolar, pela prescritividade curricular; e, quiçá, oficialmente, toma-se ele como o único a ter validade no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, para além do processo de acomodação docente, corroboramos com os ensinamentos de Acosta (2013, p. 191) quando este autor discute o sentido da práxis docente, ao afirmar que,

> [...] os professores têm de buscar o sentido do que é ensinado nos contextos específicos em que o ensino ocorre. O que se ensina na escola é uma reinterpretação de conhecimentos e saberes disponíveis na cultura por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva, sobre o sentido desta. Assim, como consequência, é uma recriação – nem sempre feliz – dos saberes considerados valiosos pela sociedade. A seleção da cultura que se comunica efetivamente nas salas de aula responde a critérios de ampliação-redução; a uma interpretação cuja aplicação é arbitrária e depende de uma variedade de fatores modulados pelas escolas, algumas vezes em grupo e, em outras, individualmente.

Neste âmbito, tal conhecimento historicamente instituído na formação escolar e “necessário” (não podemos deixar de reconhecer sua valiosa importância) para o processo de escolarização do aluno é colocado de forma apartada e desarticulada de toda uma rede de significados culturais e sociais pela qual se tece os saberes de jovens e adultos discentes. Aquele saber oficialmente aceito em âmbito escolar ora é posto como um adjetivo de qualificação na formação discente, ora como um substantivo masculino esvaziado de argumentos mais pertinentes acerca de sua própria preciosidade para o processo formativo, a

partir de uma repetição explicativa de sua importância que ecoa em lugar comum; e, muitas vezes, ora dobra-se a ser usado como verbo que se intercepta aos alunos: frontalidade da relação pedagógica entre discentes e docentes.

> Em minhas aulas eu procuro sempre falar da minha contribuição e da minha disciplina podem dar pra eles... O Inglês, embora diga que nunca vai viajar, está presente em nossa realidade. Não precisa você ir para o exterior para você precisar do inglês. Você está utilizando palavras de língua inglesa [no dia a dia]. É uma necessidade, até certa obrigação... Tem a informática, têm músicas, a cultura no geral está muito ligada à língua inglesa. Então, eu lanço mão disso, embora minhas aulas não sejam para o aluno sair falando porque eu não vou conseguir isso, mas pelo menos palavras-chave, cumprimentos, sempre fortalecendo certas expressões (E-E1).
>
> Na realidade eu tentei implementar minha apostilazinha – isso é que é bom, né? – mas, isso exige um custo, né? Às vezes, exige um custo, a gente acaba se cansando... Mas, o bom é isso: você elaborar o seu materialzinho [didático] e ir pincelando daqui e dali. Cada professor sabe de onde tira alguma coisa. Na realidade, eu deveria estar assim [elaborando apostilas]... Eu idealizei isso quando comecei, mas a gente vai crescendo a barriga e vai assentando o idealismo (C-E2).
>
> O professor vem se modernizando. Eu acho que já foi pior. Desde o início que eu estou na educação eu senti o professor usando menos esses recursos audiovisuais. Hoje, estou vendo professores mudando. Eu estou vendo professores até mais antigos na educação que já estão procurando usar e se adaptarem a essas mudanças. Agora, existem sim professores que não usam de forma alguma. Mas, a quantidade de professores que estão buscando esses recursos está aumentando. Aqui nessa escola eu percebo muitos professores usando a sala de vídeo, a sala de informática como uma forma de melhorarem o seu trabalho, a metodologia. Agora, claro, não geral. Existem professores que resistem ou porque não sabem usar a tecnologia ou porque o aluno prefere o tradicional e eles acabam seguindo por aquele caminho (E-E2).

A EJA está fincada sob a premissa de uma construção histórica de educação baseada na transmissão de um conhecimento hegemonicamente legitimado pela cientificidade do currículo, como constatamos acima, que passa a ser representado – por supressão ou ampliação – naquilo que é o ensino e, no que é aprendido nas salas de aula: fenômeno educacional que se transmuta do universo reificado em outro do senso comum. Na prática, a Educação de Jovens e Adultos não é uma modalidade escolar com especificidades distintas das demais. Ela é repetição, cópia, tradução de modelo prescricional assemelhada a modalidades outras da formação escolar, carregando a imagem de desqualificada.

O conhecimento é posto para os alunos como uma urgência necessária para sua formação, mas falta a demonstração de uma razão para o aluno; isto é, articulação dialógica que funcione com liame de sentidos, a argamassa que dê liga aos tijolos empilhados uns sobre os outros em sala de aula. Acosta (2013) nos mostra que o conhecimento dos professores é

construído pala interação com as experiências anteriores e atuais, em contato com a prática, bem como em relação às atividades de formação nas quais os professores participam: conhecimento construído, reinterpretado e socialmente distribuído, que reside nos indivíduos, grupos e em ambientes físicos e simbólicos. Esta reflexão nos traz um argumento interessante que nos serve, analogicamente, como raciocínio a considerar as representações sociais dos professores sobre a base de sustentação pedagógica da EJA, isto é, seu currículo, no tecido do cotidiano de seu itinerário na docência: ou seja, concepções que guiam a prática que sustentam estas convicções consensuadas dos docentes. Consideramos que o professorado não está devidamente familiarizado à EJA no que tange à formação técnica para este contexto em particular, estas realidades, e replica sua prática basicamente como se formou, repetindo sequencialidades de assuntos em disciplinas regulares. Na construção da Educação de Jovens e Adultos, a prática afirma um conceito teórico hegemônico que tende a esvaziar de sentidos pelos sentidos pedagógicos que empreende rotineiramente.

Mas o professor é um ser em mudança, em conflito, em transição, tentando se modificar diante de um tempo atual que lhe exige tal modificação, mesmo que em alguns exemplos haja sinalizações neste sentido, a regra geral determina a conservação ao tradicional. Por outro lado, o cansaço abate o voo criativo que é ventilado pela subjetivação reflexiva do professor. Dentre outros aspectos pela fadiga docente, está a noção discursada de que o ser discente da EJA é talhado como um indivíduo sedento por conhecimento, mas ao mesmo tempo, indivíduo que renega a proposta escolar. O professorado degenera-se no dia a dia dessa modalidade do Ensino Fundamental por meio de uma luta inglória, pois está aportado numa espécie de limbo pedagógico que aponta a imagem tradicional pelo retrovisor de seu percurso na docência, ao passo que antevê o novo que pede passagem, mas não diz quem é de fato. Mas, ao se falar de sua própria ação pedagógica, importa a autodefesa dentro de uma modalidade tão afeita ao controverso e implicada ao discurso falimentar do fracasso. “Sempre na medida do possível eu tento trazer alguma prática a cada atividade, a cada bimestre, alguma prática. Mas, dentro da sala de aula, eu sinto que não é a mesma coisa, entendeu? Queria que tivesse um espaço – na minha área – destinado a isso” (A-E3).

> O professor é pra ter uma prática diferenciada na EJA. Se eu for falar por mim, eu tenho. Mesmo que nem todos tenham essa postura diferenciada, mas alguns têm. E trazem sempre essa discussão, que a realidade do aluno da EJA é diferente, mas... É... Não tanto quanto eu gostaria de ver, sabe? [A EJA] Era pra ser vista de outra forma. Mas, existem alguns trabalhos – se eu for citar o meu local de trabalho atual – que a gente faz um trabalho voltado pra EJA. Por exemplo: uma mostra de cultura, um trabalho específico voltado para o grupo da EJA que mostre a realidade deles, o formato deles

> trabalharem, a prática realizada por eles mesmos, foi uma coisa que foi implantada há dois, três anos lá, que... Assim, tem sido muito bem sucedida (A-E3).
>
> Nós temos trabalhos muito bons deles. Participações muito boas. Muito boas mesmo, ao longo desses anos, não é? Com essa culminância... Eles têm revelado... Nós temos conseguido revelar talentos, até... Você... O quê, esse menino está conseguindo fazer isso? Porque eles fazem... Então, realmente, você fica boquiaberto, às vezes (EC1).

A existência de trabalhos pedagógicos voltados especificamente para a Educação de Jovens e Adultos implica no currículo e sinaliza um caminho pedagógico que seja próximo ao aluno, embora as falas sustentem também que são ações pedagógicas de alguns professores, que não representam o contexto total e não se inferem na modalidade de modo mais capilar. Como nos ensina Arroyo (2012), os docentes/educadores das escolas se defrontam com formas precarizadas de existência a que são condenados jovens e adultos com que trabalham. Até as formas precarizadas de seu trabalho docente. Nas didáticas e teorias pedagógicas falta dar maior relevância ao peso dessas pedagogias na produção de seus saberes, valores, de seus modos de pensar.

Aqui abrimos um parêntese para descrevermos algumas dessas ações que observamos em duas escolas das três participantes desta pesquisa. Na Escola E1, parte do grupo docente da EJA desenvolve um projeto com viés interdisciplinar com foco na qualidade de vida. Ao cabo de um bimestre letivo eles finalizam com apresentações, com as turmas de níveis III e IV do segundo segmento, intituladas de culminância. Esta consiste em uma noite de mostra do resultado dos trabalhos que dão conta dos resultados do projeto. Observamos – durante o nosso processo empírico, esta culminância – esta parte finalística do projeto. De modo geral, os alunos da EJA foram levados para a quadra esportiva onde havia cadeiras para a plateia e um espaço à frente, meio cenografado, para as apresentações das turmas ou partes das turmas. Das nossas observações, percebemos que toda a organização, rito das apresentações e direcionamento delas estavam a cargo dos professores. Isto é, os alunos executavam tarefas delimitadas pelos professores. Tudo parecia preestabelecido e – em meio a certo constrangimento de alguns estudantes adultos e os rompantes dos mais jovens – os resultados iam surgindo turma após turma, com o estabelecimento de algumas gincanas que levavam à competição e ensaios decorados de uma suposta aprendizagem dos alunos, enquanto balbuciavam muitas de suas falas de forma meio ensaiada e marcações de maneira, muitas vezes, meio introspectiva e atabalhoada, em frente a uma plateia completamente desatenta. O extrato dessa ação se dava fora da sala de aula, no entanto se assemelhava de modo analógico a respostas repetidas em um caderno após o conteúdo ensinado e copiado.

Não obstante, de modo geral, a iniciativa é importante, revela uma tentativa por parte de alguns docentes de dinamizar e adaptar o currículo oficial – conscientes disto ou não – dando-lhe mais mobilidade com esta ação. E este aspecto é bastante elogiável e digno de incentivo.

> Inclusive, nós temos conseguido muitos trabalhos bons, como eu já falei, como essas culminâncias e tudo. Agora, eu acho que esses aspectos: respeito e tudo devem até ser citados antes do jogo: - *nós vamos trabalhar nessa atividade os seguintes aspectos... Nós vamos trabalhar isso e aquilo...* Pra que eles, numa visão geral, eles terem ideia (EC1).

Não podemos falar sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos durante o processo, mas na culminância deste, afora toda a louvável iniciativa, ela estava metodologicamente configurada numa espécie de ensaio que repetia o combinado, e, em nenhum momento, notamos o protagonismo discente no sentido de vê-lo com autonomia para analisar, descrever ou demonstrar como o projeto evoluíra na questão do diálogo, do debate e, consequentemente, nos significados mais prementes no tocante à sua apreensão de conhecimentos significativos em sua formação. Embora a própria participação discente seja uma interessante nuance em sua formação de todo modo. Mesmo com um projeto que aponta para aspectos interdisciplinares, por meio das falas, não notamos que haja diálogo pertinente, democrático, onde professores e alunos discutam os rumos do processo de ensino e de aprendizagem. O que percebemos é o professor ditando o ritmo e decidindo de per si, como se dava cada etapa de apresentação discente, até o seu resultado final da culminância e cada professor em sua respectiva área de atuação, a partir de um mesmo eixo temático apartando os momentos de execução das tarefas pelos discentes.

Na Escola E2, também presenciamos uma ação pedagógica terminativa como mostra cultural, resultado de alguns meses de trabalho dos professores em suas respectivas disciplinas. Nas apresentações finais percebemos que cada turma da EJA representava uma disciplina do segundo segmento, e nesse sentido, ficou implícito de que os professores assim haviam decidido, incumbindo-se o alunado em apresentar os formatos metodológicos e estratégicos decididos pelos seus respectivos professores: aquele, executor de uma tarefa determinada por estes profissionais. Cada turma se postava de uma maneira, ora com canções em playback e acompanhadas, ora com alguma teatralização ensaiada, ora com leituras de análises feitas, em sala de aula, pelos estudantes sobre um determinado assunto. Uma passagem nos chamou atenção quando uma determinada professora apresentou uma turma de nível III que havia pesquisado canções populares que aludissem às paisagens praianas, visto que Natal/RN seja uma cidade com muitas praias. Ao final da fala da docente, narrando como fora o bimestre de trabalho sobre o tema, a mesma convidou um senhor (aluno voltando à

escola após anos fora dela) para falar sobre os resultados obtidos pelos estudos da turma, ao correlacionar as canções e as praias da capital potiguar. O que chamou a nossa atenção foi o fato de o aluno em questão não ter falado livremente sobre suas análises, interpretações, impressões ou das análises compartilhadas pela turma durante o processo do trabalho pedagógico em tela. Ele simplesmente leu um texto pronto, ao microfone, de forma envergonhada, titubeante, nervosa, travada, cabisbaixa. E a cada vez que a plateia intensificava o barulho em relação à leitura claudicante, mais para si lia o texto o senhor. Ao final, nada tinha de significativo naquela leitura: a plateia nada entendeu, vaiou em certos momentos as dificuldades e pouca fluência na apresentação do texto pelo leitor microfonado. Chegamos à reflexão que, sem a autonomia do estudante em decidir como falar sobre seus processos de aprendizagens, o uso de abordagens metodológicas diferenciadas do convencional também não dão o tom da formação discente de modo significativo, emancipador do sujeito.

Dessa maneira, vídeos, projeções, mostra cultural numa quadra poliesportiva, muda somente a formatação estratégica do ensino, mas não a essência de um ensino engessado, conduzido para uma repetição vazia e sem significados para os que delas participam, executando tarefas ou daqueles que a tais atividades assistem. E essa essência é o currículo. Notamos que essas iniciativas se deram a partir de um projeto comum que atravessou algumas disciplinas. A EJA do município do Natal/RN já vivenciou a tentativa pedagógica de atuação por projetos, como estas iniciativas narradas. Portanto, convém mais entendimento de que,

> [...] uma proposição educacional baseada no projeto, pode partir da realidade do estudante jovem e/ou adulto, mas só isso não basta; é importante que o educador compreenda que não projeta uma coisa que se encontra fora do humano, mas, ao organizar uma proposta educacional orientando-se por um projeto, ele objetiva intervir no mundo subjetivo de cada indivíduo e de cada grupo com o qual trabalha (BARBOSA JÚNIOR, 2010, p. 213).

Segundo Barbosa Junior (2010), a partir de 1990, a Educação de Jovens e Adultos foi institucionalmente incorporada como um segmento educacional do sistema de ensino regular e passou a ser oferecida nas escolas de Natal/RN, iniciando com o regime seriado, programa próprio e um quadro de professores da rede de ensino. Diversas experiências foram vivenciadas no campo da EJA deste município desde sua implementação, de acordo com este autor, inclusive com uma Proposta Pedagógica Curricular da SME, elaborada em 1999. O trabalho pedagógico por meio de uma pedagogia de projetos fora experimentada no final do século XX em Natal/RN, como novo paradigma para a prática educativa em EJA, mas faltava

uma compreensão sobre o sentido da palavra Projeto. “Buscava-se muito mais uma proposta de organização curricular prática para se operar com jovens e adultos do que uma formulação consistente que os educasse” (BARBOSA JÚNIOR, 2010, p. 213).

Reafirmamos que tais iniciativas demonstram que – mesmo minoritária e subjetivamente pensadas e depois desenvolvidas – alguns professores da EJA se esforçam por encontrar maneiras pedagógicas de trabalharem nesta modalidade de modo mais específico à ela. Este aspecto é uma sinalização, mesmo que tímida, das possibilidades de novos entendimentos curriculares na Educação de Jovens e Adultos. E essas iniciativas ou experiências parecem estar adstritas às movimentações e reflexões de alguns professores, não se incorrendo de modo geral e sistemático no bojo desta modalidade educacional nas escolas.

> Uma vez eu estava dando aula no EJA III e partir para a questão da mulher, houve uma discussão tão grande que o pessoal foi lá reclamar. A coordenação foi lá perguntar o que estava acontecendo. Tanto barulho, mas era um barulho bom, um debate. Aquele tema atual causou um debate. Eu fui falar sobre a questão da mulher hoje e no passado. Causou um debate. Eu percebo que é melhor essa relação – e a gente recebe orientação pra trabalhar dessa forma, da própria disciplina – na prática. A coordenação foi saber o que era e uma menina falou de forma política sobre aquele debate para a coordenadora. Eu achei algo bem maduro o que a jovem falou (E-E2).

De modo mais comum, o debate que entrega democraticamente a palavra ao outro, que se expressa e que gera contra-argumentação, é um aspecto meio pitoresco, pouco usual e até reprimido dentro da Educação de Jovens e Adultos. Voltando às falas no tocante à dimensão da prática do currículo, que está formatada no dia a dia escolar por meio das ações pedagógicas de ensino, nas conotações didáticas e metodológicas do processo de ensino e de aprendizagem, ela conforma o tingimento concretizado cotidianamente pelos docentes no exercício de suas funções na EJA, o campo representacional que aqui estamos costurando em análise.

Se as representações sociais são os conhecimentos do senso comum acerca de um determinado objeto, guia para a ação – ao analisarmos elas em relação ao currículo pela construção docente – inferimos que as falas dessa dimensão prática são a materialidade em ação de processos representacionais dos professores sobre o currículo, tessitura de uma rede interligada e interdependente nas variadas dimensões aqui tematizadas. Se as representações sociais se configuram como uma orientação conceitual em direção ao comportamento, às condutas dos grupos, este contexto prático dimensiona saberes, em nosso entendimento, ao demonstrar a própria ação guiada, problematizando-a. A tríade escrita/explicação/cópia é a ação mais simbólica, guiada por representações sociais sobre a educação escolar na EJA,

interlocutória do seu currículo. A chamada aula expositiva reforça parte dos achados representacionais que inferimos no trançar deste trabalho: reafirma a noção de o professor como ser que sabe como profissional e o aluno ser aquele que somente apreende o saber do sabedor. A ação do ensino é parte inerente, matéria concreta, do responsabilizar-se daquele no contexto da rede representacional que orbita nosso objeto de estudo.

Simultaneamente, esta ação como atuação do professor sobre o aluno, a prática pedagógica diária, é, por esse contexto de ensino e, consequentemente, suas abordagens didático-metodológicas, a instrumentalização do saber como aspecto condicional estruturante que se constrói a partir do ancoradouro desta modalidade ao Ensino Regular. Os Alunos, os seres destituídos de decisão partilhável e autonomia crítica: esponjas virgens, infantilizadas, a absorverem a água sapiente transmitida pelo professorado que lhes desvelam os conhecimentos tradicionais e oficializados na escola, na modalidade em tela. “Quando a gente quer alfabetizar ou falar um pouco do folclore, a gente bota uma música que vai trabalhar aquela letra, isso enriquece muito as minhas aulas. E o que me salva hoje é a questão da recreação, dos jogos, no sentido que a aula fique bem gratificante” (A-E1).

O aluno da EJA é um ser concebido quase como o aluno da Educação Infantil, onde a recreação, a distração, tem uso como forma de manter atenção dele, um ludibrio ao gosto. Não estamos negando o poder pedagógico de nenhuma forma de abordagem como potencialidades para a aprendizagem discente, mas notamos que ainda vigora na Educação de Jovens e Adultos uma idealização discente que não condiz com as realidades dos diversos sujeitos imersos nesta modalidade. Por consequência, quaisquer ações de cunho didático-pedagógicas que se sirvam à recreação, por exemplo, expõem uma figuração do alunado de um ser vazio, sem saber; embora as falas venham revelando o conflito e a reação discente ao processo pedagógico que aqui estamos discutindo.

O processo pedagógico – de certo modo – na EJA também se torna um tanto quanto bancário e um pouco distante de um trajeto mais emancipador e crítico em razão das características simbolicamente lançadas aos alunos dessa modalidade do Ensino Fundamental. Resultado de um postulado curricular meio mofado para esta modalidade. Pinto (2010) nos ensina que o saber adquirido se torna simultaneamente a consciência do não saber restante, o que deve levar o pensamento a prosseguir em um movimento histórico que possa ser revelador, constantemente, de possibilidades melhores nas condições de existência; e, de novos e mais adequadas formas de conhecimentos que se deem em múltiplas direções, como caráter exponencial da educação.

A utilização do expediente escrita/explicação/cópia ainda é reclamada e revigorada nas práticas docentes no cotidiano das salas de aula de forma justificável pelos docentes. “Diante das mudanças que a gente está passando na área tecnológica, o quadro – que já foi o negro e agora é o branco – a tendência é que ele fique pra trás. Mas, é um recurso para o aluno; e o aluno da EJA, principalmente, está consolidado na visão dele. É preciso usar o quadro” (E-E2). O costume da exposição do conhecimento, que exige a cópia, didática conservadora de um currículo conservado, que impõe um formato meio decorativo ao alunado, que avalia pela repetição de respostas esperadas no molde desenhado historicamente, traduz em generalizações executórias, o senso comum comunicável e partilhável entre os docentes de um modelo curricular de formação escolar, assimilado nas reinterpretações do professorado, mas que não se alinha às realidades discentes no dia a dia da EJA.

> Tem momento que eu acho que eles estão aprendendo, tem momento que eu acho que eles estão perdidos. E eu fico preocupada com isso. E eles aprendem mais quando se associa à prática deles. E, às vezes, a gente se afasta pela questão mesmo de falta de estratégias de ensino voltadas especificamente para a EJA. Eu acho que isso está faltando (E-E2).
>
> Então, eu acho o negócio fácil demais, nós temos que puxar a corda. Tanto é que outra escola que eu dou aula está fazendo isso: fez semana de prova e simulado. Não faltou um, no simulado! Empolgados com o simulado. Deu tão certo que já vai ter o segundo e vai ser numa sexta-feira. Cada professor fez quatro questões e com enunciado e tudo. Eu disse como é que o terceiro nível vai ler? A coordenadora disse que era problema deles (D-E2).
>
> Eu não faço bem a prova. O pessoal diz que é. Mas são questões que eu passo no nível que eles conseguem resolver parecidas até com prova de ENEM, com prova Brasil... Passo essas questões e vejo o que eles conseguem resolver. Mesmo com dificuldade, mas eles conseguem. A questão de algoritmo, eles conseguem fazer um cálculo mental, mas não conseguem por no papel esse cálculo (A-E2).

Nas falas docentes, um descompasso exposto entre o desejo e a possibilidade. Entre a oferta e a recepção discente, há um aspecto de perdição na EJA. De certo modo, ao anunciar a dúvida acerca da aprendizagem dos discentes ou retê-la à exclusividade destes sujeitos, o professorado expõe algumas fragilidades quanto à formação e vicejam lacunas teóricas e práticas que fogem de uma base curricular específica para a modalidade citada. Gómez (1998) nos diz que historicamente a comunicação, a troca de significados, a aprendizagem de conteúdos, as formas, as expectativas e as condutas encontram-se profundamente mediatizadas pela função avaliadora da escola. Isto sugere que o basilamento destes aspectos está fincado nas concepções instituídas de um currículo precedente, mas ao mesmo tempo, inerente às agências pedagógicas empreendidas no dia a dia escolar. Integra o fazer docente em sentido repetidor e tradicionalista. Nesse âmbito da concepção curricular

deformada ao estágio processual e conceitual na EJA, a avaliação segue um rito cristalizado em sentido punitivo do alunado. A EJA segue uma métrica sequencial que destoa de sua própria especificidade por meio de uma imagem distorcida e destoada em seu próprio espaçotempo cotidiano e factual, uma miragem do academicismo positivista, normatizando-se à desqualificação. De modo geral, remanescem distintas interpretações sobre as estratégias de ensino e, por consequência, diferentes formas de como a ação é guiada dentro das salas de aula junto aos alunos jovens e adultos, inclusive no que tange às estratégias de avaliação do processo educativo, embora o fim destas esteja na disposição de repasse do saber escolar. Isto pode simbolizar a legítima autonomia docente de ler e interpretar seu texto e contexto na docência, mas se mostra mais tendente a reproduzir um regramento pedagógico que só impõe e cobra. Como pode nos elucidar a lição de Gómez (1998, p. 49) ao afirmar que,

> [...] os conteúdos da aprendizagem não vêm requeridos pelas exigências da vida comunitária na escola, mas por um currículo que impõe de fora. Os conceitos e representações acadêmicas sobre o mundo social ou natural tampouco podem ser aprendidos espontaneamente como elementos da cultura que se vive na escola. A aprendizagem escolar está claramente descontextualizada, no momento em que se pede ao aluno/a que aprenda coisas distintas, de forma diferente e para um propósito também distinto, ao que está acostumado em sua aprendizagem cotidiana.

De outro modo, analisamos que – diante de um cenário pedagógico reluzente a tantas incertezas – o professor até delineia um discurso reflexivo que sugere as vácuos formativos que identifica na modalidade em questão, mas que tende a voltar-se para familiaridade a que lhe é pertinente em sentido pedagógico, traduzindo suas atividades práticas a partir de um pensamento curricular vertical, que carrega em si um receituário de cedência de um conhecimento pré-estabelecido, sequencial e cobrado por meio de avaliações punitivas. As diferentes estratégias de ensino configuram modos diferentes de imposição de uma mesma bula conteudista, pois são guiadas por um consenso que simboliza um conceito hegemônico de educação escolar. Nóbrega (2001), ao nos informar que não há representação sem objeto, nos afirma que uma representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, pois ela é produzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais; o que se provoca na divisão figurativa do objeto sobre a significação deste. Mesmo que subjetivamente os docentes delineiem olhares e percepções distintas de uma práxis generalista na EJA, suas representações guiam práticas e que são anteriorizadas por aspectos subjetivos, mesmo que se influam mutuamente, além de serem também atravessadas pelas relações de poder no processo de ensino e de aprendizagem, replicando um currículo tradicional, embora haja momentos reflexivos de contestação a este dentro da EJA.

"Sinceramente, eu não acredito que num professor que chegue com a prova pronta pra avaliar um aluno, sem levantar um questionamento, sem contextualizar nada, sem falar nada da vida..." (A-E3). Por questões subjetivas de apreensão dos fenômenos o docente delimita suas críticas às tradicionalidades pedagógicas, mas enquanto sujeito de pertença de um grupo reflexivo, age conforme o saber representado coletivamente. Este arcabouço perpendicular à EJA é objeto de críticas reticentes da reflexão discursiva do indivíduo: este detalhe se aventa por duas interlocuções, onde uma está mais afeita a professores com menos tempo na citada modalidade educacional e a outra ponderação se dá na crítica no contato individual, pois o sujeito sente-se mais autônomo para fundamentar suas intencionalidades argumentativas acerca das dinâmicas do grupo docente; assim, nos encontros coletivos se mostraram menos evidentes. "O 'dois mais dois é quatro' literalmente, não acredito que isso vá trazer um aprendizado, não; é uma coisa muito mecanizada que isso eu ainda não consigo colocar, não" (A-E3). "Sabe-se que a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada à qual um sujeito adere e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controverso [discutido] da sociedade" (MOSCOVICI, 2012, p. 43).

De modo geral, as abordagens de ensino revelam o que a construção imagética do currículo tangencia em suas formas significadas de interpretações deste artefato pelos professores; dito de outro modo, o ensino e as metodologias de seu alcance trabalhadas pelos professores em sala de aula traçam uma espiral amalgamada no consenso de que elas devem alcançar a transmissão de um conhecimento que deve ser apreendido pelo alunado. A EJA é uma possibilidade espelhada nos moldes do Ensino Regular, como empregabilidade ativa de uma construção representacional do grupo docente. Neste cenário, a rede tecida sobre o currículo é interligada de forma que as representações sociais dos professores entrecruzam-se a partir de objetos diferentes, no entanto, intercomunicáveis, costurando-se de modo interdependente no universo da EJA. Este nosso entendimento pode ser amparado pelas lições de Moscovici (2012) quando nos aponta que nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de termos tomado uma posição e em função desse posicionamento. A definição de um grupo resulta do feixe de pressuposições que dá peso preferencial a certo número de critérios, este processo ocorre dentro de espectro cotidiano que se estabelece em tempo e contexto social e cultural multifacetado. E no âmbito da EJA tais critérios estão imbricados uns aos outros e aos seus distintos aspectos educacionais.

> Eu não posso falar de modo geral, mas eu penso assim: na medida em que cada professor tenha na sua formação e no desenvolvimento de sua disciplina em sala de aula, de modo geral, ele estabelece essas conexões

> [com as vivências do aluno]... Por exemplo, a gente sempre trabalha na Matemática, as operações fazendo relação com o mundo do trabalho do aluno, seja ele pedreiro, padeiro... Aproximando do mundo real sempre que possível – os exemplos, os problemas, os exercícios. E também, o próprio livro-texto, sugere isso e nos ajuda (D-E1).
>
> Meu aluno sabe que pode fazer uso do computador na sala de informática para pesquisar. Isso é muito importante: dar ao aluno da EJA poder sobre esses equipamentos todos. Tem aquela história: você tem o computador, mas o acesso à internet é precário. Tem dia que funciona, tem dia que não funciona. Aí, dizem que é assim mesmo. Não é! De repente você estrutura sua aula para acessar a rede e aí não tem acesso à rede (B-E1).

Existe nas falas um transitar reflexivo entre os docentes sugerindo que estes atores se perguntam em relação aos modelos estratégicos que, de modo geral, se utilizam no trato pedagógico em sala de aula para conseguirem desenvolver a contento o processo de ensino e de aprendizagem. Ação guiada a partir da representação. Essa parte cambiante da reflexão docente confere o estado de dubiedades e de ambiguidades pelos quais passa o professorado em relação à Educação de Jovens e Adultos. Entre diferentes aspectos e resultados obtidos na modalidade citada, o conflito se instala na docência: da convicção acadêmica à realidade nevrálgica do cotidiano na EJA, atrai-se o professorado à figuração comunicável desta modalidade enquanto fenômeno educacional; o que significa a transposição de uma posição acadêmica, advinda do universo reificado, para representação em seu campo de imagens e linguagens. Para Moscovici (2012), a passagem de uma doutrina científica [universo reificado] para a representação social [universo consensual] implica que ela se modifique em um conjunto de relações relativamente autônomas, suscetíveis de constituir um quadro de conduta em ligação com os fenômenos que ela atualizou e compatíveis com o sistema de valores dominante. Implica também que seja estabelecida a unidade de significação em relação com as circunstâncias da penetração social e com aspectos essenciais da realidade que ela atinge e sobre os quais têm uma ação.

Nesse âmbito, as falas apontam que a EJA não é uma modalidade estática, com um professorado igualmente inerte. Ela é movediça, cambiante, mas muito de sua mobilidade se dá em razão do seu próprio alunado na reação à ação que gera os embates nas disputas em sala de aula. Afirmamos que a modalidade é um território fértil para o dinamismo de ideia, reflexão e práticas cotidianas que busquem novas conformações a partir do lastro que um currículo – enquanto base de fundamentos para a prática educacional – de cunho mais democrático e a articulado ao contexto desta mencionada modalidade de educação formal possa oferecer às escolas. Mas, isto implica em estudo, remodelagem do pensamento,

discussão e integração de todos os atores envolvidos e disposição em apreensão formativa e autoformativa que tangencie ao novo. Nessa perspectiva,

> [...] importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos buscando discutir assim, o que poderíamos chamar o *fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas,* as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (MACEDO, OLIVEIRA e MANHÃES 2011, p. 17).

As reflexões docentes que se questionam e que questionam as práticas pedagógicas mais vigentes se produzem por conta dos aspectos subjetivos com os quais sujeitos compreendem um mesmo fenômeno. O professorado se afeta, de diferentes formas, tanto por questões exógenas como formação, que seus respectivos percursos históricos lhes permitiram estar onde estão localizados no espaçotempo, como por fatores endógenos ao indivíduo que delimitam suas inquietações cognitivas. Mas também, como argumento, referenciamo-nos em Moscovici (2013) que nos ensina que a representação que os sujeitos têm de algo não está diretamente relacionada às suas maneiras de pensar e, contrariamente, porque suas maneiras de pensar e o que pensam depende de tais representações; isto é, no fato de que os sujeitos têm ou não dada representação. Para este autor, elas são impostas sobre as pessoas de um grupo social, transmitidas; e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.

Nesse contexto guiado, que leva às práticas docentes nas escolas da EJA, embora o discurso de alguns sugira incômodos reflexivos, as resultantes inferidas no conteúdo das falas, nas respostas, ainda apontam para atividades conduzidas pelos docentes que revelam sua exclusiva proatividade, sua solitária decisão – seja em sala de aula ou numa sala de informática, por exemplo –, isto é, pelas falas são reveladas as ações verticais e pouco discutidas ou decididas em conjunto com o alunado da EJA: o professor decide tudo, o professor aplica um conhecimento – seja escrevendo em um quadro, seja direcionando os alunos a busca por meio de tecnologias da informação de conteúdos disciplinares escolhidos dentro de uma sequenciação cartesiana de um currículo praticamente fechado e engessado, reflexo de uma hegemonia positivista formatada historicamente na docência. Moscovici (2013) nos alerta que cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. De acordo com este autor, nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são

impostos por suas representações, linguagem ou conduta. Os sujeitos pensam através de uma linguagem; organizam os pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por suas representações, como por sua cultura. O professor se distancia do contexto sociocultural que envolve a escola, de saberes cotidianos dos alunos, de suas demandas existenciais, de anseios que os educandos da EJA carregam – enfim – dos significados sociais e culturais mais prementes e pertinentes em suas distintas trajetórias de vida, impregnando-se por entendimentos conceituais arraigados que levam à execução de maneiras verticalizadas de ensino. Nesse contexto, o professor da EJA "não consegue chegar no mundo do aluno porque" (A-E3).

Mesmo com essa constatação crítica, o docente se permeia de certo estado acomodado e enraizado na sua posição imageticamente delineada no trajeto educacional escolar como o ser do saber. No entanto, o dinamismo das divergências relacionais dos grupos no seio da Educação de Jovens e Adultos – nessa fluidez que o senso comum requisita – retira-lhe a convicção e contribui para a polifasia cognitiva de sentimentos e percepções contrastantes a rodear o professorado: as concepções representacionais guiam a prática, que se dá nas possibilidades que as relações de poder estabelecem rotineiramente, retroalimentando as concepções em fluxo contínuo e mútuo.

> Eu sofro com o conflito [em sala de aula – entre o tradicional e o não tradicional]. Eu tento afastar da minha prática e, às vezes, um colega me puxa. Dizendo: *cuidado! Porque você está perdendo o controle da sua turma*. Às vezes, eu me sinto fiscalizada pelos outros colegas quando eu tento me afastar de dessa educação mais tradicional (E-E2).
>
> Aqui a gente já têm duas instaladas. Uma está com problema e a outra está funcionando, mas a questão da internet não está funcionando, o pessoal está reclamando. Isso pra ver se consegue mobilizar, estimular aquilo... Têm colegas... Isso é louvável, né? Acho bonito no colega, assim, que ele vai buscar esse tipo de... De... Apoio pra que você possa melhorar as suas aulas. E, assim, também, estimular ou criar uma condição pra que os alunos sejam estimulados pra algo que eles não estão acostumados e somente à sala de aula (B-E3).
>
> Eu termino uma aula e fico pensando onde é que eu poderia ter feito melhor. Como eu poderia melhorar minha prática. Eu fui ganho pela proposta da academia que diz que o professor é um pesquisador de sua prática. Então, eu procuro me olhar com olhos críticos do próprio trabalho que eu faço. É preciso conquistar o aluno (D-E1).

Dois aspectos são interessantes de nota no contexto que estamos pontuando sobre as abordagens didático-metodológicas no processo de ensino e de aprendizagem na EJA: um é que os professores se confessam entrecruzados entre as estratégias de ensino que fazem alusão ao campo conceitual tecnicista de educação, onde o conhecimento historicamente é exposto

aos alunos, com aplicação de avaliações que verificam a eficácia da transmissão e da repetição discente; e, o outro, na necessidade de se deixar refletir em relação às suas práticas e condutas diante de um cenário educacional cotidiano que se tenciona e reage. O professorado se encontra numa travessia tortuosa entre dois polos distintos. Esses aspectos polares não são de fácil resolução no dia a dia docente, o que sugere autoproteção no diz respeito à volta da defesa do *grupo-eu* em relação ao trabalho docente, pois remete o professor os êxitos estratégicos à conta da gestão da rede de educação e suas fragilidades ou lacunas dos suportes pedagógicos disponíveis nas escolas – o que não podemos negar: são imprescindíveis ao professorado e a seu trabalho formativo. Em ambos os sentidos, a noção de controle que o fenômeno da educação escolar tem consolidado ao longo dos anos está plainando; pois, ora o controle é econômico-financeiro e político, ora ele se dá intragrupo na vigília de um agente educacional sobre o outro e destes sobre os alunos. Se o processo de ensino e, principalmente, o de aprendizagem não se completam, "não está no professorado o problema" – muito está na gestão da rede educacional e na negligência também do ser discente.

Como resultante desse ambiente de intrincadas configurações, a EJA no município do Natal/RN se encontra regrada, medida e alinhavada a um modelo pedagógico impositivo que sugere aprisionamento dos sujeitos nela implicados. "Dogmas" tradicionais pelos quais se insistem em colocar o professor como senhor do poder/saber e da ação pedagógica direcionada, um movimento de sentido único, para o ser do não saber e da não decisão. No entanto, em tempos contemporâneos e de múltiplas mudanças sociais, de aspectos culturais e informacionais, saber e poder não são mais centralizados de uma forma hegemônica tão imperiosa que consiga domar os grupos sociais; pois, no exemplo do alunado, estes sujeitos da EJA carregam consigo suas próprias demandas e formas de saber/fazer, impelindo os professores mais sensíveis a terem olhos e ouvidos para entendê-los em contexto escolar com mais perspicácia ou travando os objetivos dos mais conservadores. Como exemplo dessas mudanças em âmbito dessas instituições públicas de ensino, podemos citar os ensinamentos de Arroyo (2012) que reflete acerca da importância de consciência docente renovada ao inferir que a chegada dos educandos com vidas tão precarizadas às escolas obriga a docência a repor pensamento sobre as bases do viver com a devida centralidade nos processos de aprender, de formação e desenvolvimento humano. O direito à educação, ao conhecimento, à cultura está atrelado às formas de viver nas tramas do presente, deixando de ser apenas uma abstração legal.

As lições deste autor nos ajuda a refletir sobre a importância de uma consciência pedagógica que tencione novas configurações de currículo e que tangencie professores e

alunos da EJA para processos de construção emancipatória dos sujeitos em formação escolar, sob as bases democráticas do diálogo e partilha de energias e protagonismos dentro das escolas. Diante das realidades que a EJA suscita, interpretamos que os saberes e poderes discentes se materializam nas escolas da EJA de forma cotidiana e pujante, mesmo ocultados ou negados na oficialidade curricular. Todavia, estes aspectos também conduzem o professorado à angústia, ao conflito, à incerteza ao não atentarem sistemática e coletivamente para estas potencialidades; bem como, à reflexão e à tentativa – embora isoladas – de mudanças em sua práxis, expondo um indício de mobilidade do pensamento, o que também reverbera, de toda forma, na pratica curricular da Educação de Jovens e Adultos, embora não ressoe com força suficientemente potente para redirecionar o pensamento curricular geral, enraizado em um legado educacional histórico. "Discutimos o que fazer com esse aluno, para ficar com ele, pra continuar com a EJA. E a principal discussão é a partir de agora [fim de ano] começar com o trabalho na rua mesmo, de mobilização" (C-E1).

> Nessa escola, quando nós temos os encontros envolvendo todas as turmas de alunos, em eventos, tal... Sempre se coloca uma temática que tenha a ver com eles, de vez enquando tem palestra de algum visitante. Então, eu vejo que há certa tendência de aproximar a discussão ao mundo deles (D-E1).
>
> Agora mesmo a gente está com uma experiência aqui na escola, é o segundo ano que a gente está fazendo isso, que é trabalhar com aquele projeto Mentes Inovadoras, eu sou entusiasmado com o projeto. Por quê? Porque é uma metodologia de trabalho, na realidade eu penso que ela é além, mais que uma metodologia de trabalho... [não tem pra Inglês]. Porque ele pega o jogo como grande elemento metodológico de trabalho, no entanto, faz agente se preparar e o aluno consequentemente na mesma direção... É... Trabalhando com eles os elementos de constituição de habilidades sociais, éticas... E conversar isso com eles, isso é que é a grande sacada (EC1).

Inicia-se este conjunto de falas docentes com um detalhe interessante que insinua a imposição do ensino de modo unilateral. O verbo 'fazer' implica uma ação, sua irregularidade ora requisita transitividade direta em relação ao objeto, ora indireta. No entanto o objeto está posto, o alunado; e este, não é convidado à discussão acerca da decisão da ação que recairá sobre jovens e adultos em formação escolar. A EJA é concebida por verticalidades impostas por grupos, pois se o professorado entende-se vítima de uma orquestração no fazer da gestão (como vimos anteriormente), o molde conceitual daquele grupo replica-se similarmente ao alunado. De outra parte, no prosseguimento destas falas se coloca a tentativa de novas ações pedagógicas que podem ser mais sinuosas à realidade do contexto discente, porém não clareiam a ideia do diálogo democraticamente construído com os alunos. O alunado é um fator que enseja sensível ponto de preocupação docente na EJA; e, nesse

aspecto, a evasão escolar é muito comentada e se torna objeto de sofrimento coletivo por parte de nossos respondentes, nas suas reflexões diárias. Algumas razões já foram pinceladas nesse trabalho, pois, a falta quantitativa de estudantes jovens e adultos nas salas de aula desta modalidade é traduzida no fechamento de turmas e do turno noturno nas escolas por parte da SME do município do Natal/RN. Como exemplo da questão da evasão na EJA, colhemos somente os dados de matrículas e desistência discente, respectivamente, do boletim estatístico do censo escolar/2015 da SME/Prefeitura e nas secretarias administrativas das/nas escolas, *locus* de nossa empiria. Observamos os números globais de reprovações, comparando abandono e a retenção do aluno no mesmo nível ou em mais de uma disciplina. Assinalamos que os dados são referentes ao ano letivo de 2015, primeiro e segundo semestres, pois neste citado ano se iniciou nosso processo empírico nas escolas; também nos convém informar que tais dados são referentes às turmas de níveis III e IV da EJA, que congregam o segundo segmento desta modalidade educacional.

Quadro 4 - Boletim estatístico do censo escolar/2015 e dados percentuais de evasão e reprovação (segundo as secretarias administrativas das escolas)

Ano letivo de 2015			
Escolas	**Total de alunos da EJA (Boletim)**	**Percentual de abandono discente (secretarias administrativas das escolas)**	**Percentual de reprovação discente (secretarias administrativas das escolas)**
Escola E1	100	Primeiro semestre: 59,03% Segundo semestre: 50%	Primeiro semestre: 0% Segundo semestre: 0%
Escola E2	150	Primeiro semestre: 27,83% Segundo semestre: 18,57%	Primeiro semestre: 9,27% Segundo semestre: 10%
Escola E3	367	Primeiro semestre: 15,83% Segundo semestre: 21,61%	Primeiro semestre: 23,44% Segundo semestre: 13,18%

Ao observarmos esses dados como exemplo das preocupações dos professores, percebemos que: em primeiro lugar, existe uma significativa demanda de estudantes para a EJA; e, em segundo momento, o percentual de evasão é considerável nas escolas. O que é significativo também é o percentual de retenção dos alunos (em duas escolas) no mesmo nível ou em pelo menos em duas disciplinas, o que mostra que existe um descompasso entre aquilo que as escolas ofertam para a formação de seus educandos e os seus distintos interesses. Existem inúmeras motivações para o aluno abandonar a EJA ou não conseguir acompanhar as exigências curriculares que cobram sua retenção. Aqui não estamos investigando esses motivos, mas de modo ilustrativo esses dados apontam que há um perturbador fenômeno na Educação de Jovens e Adultos que faz os sujeitos discentes não completarem seu ciclo de dois anos (segundo segmento) em tempo mínimo regulamentado. A configuração de um currículo

distante das necessidades significativas de seus estudantes, distante de seu contexto sociocultural, contribui para o desinteresse do alunado acerca dessa modalidade do Ensino Fundamental.

Esse fato recai sobre os professores, o ensino, sua organização de trabalho e as escolas; a possibilidade de fechamento escolar por falta de aluno na EJA provoca mudanças que são traumáticas e causam desestruturação no itinerário diário da docência com contundentes implicações na sua autoestima e até financeira, pois muitos dos docentes também trabalham em outras modalidades da educação pública e até mesmo no ensino de instituições particulares.

> Eu fui a um encontro agora, ela deve já estar no doutorado... Ela trabalha numa escola, acho que em Nova Descoberta... E ela com um trabalho interessante na EJA: ela foi expor na lousa eletrônica o trabalho dela na EJA, interessante! É um trabalho que todo mundo pode fazer; ela fez, mas um gato pingado de alunos... Nós falimos! Muita gente de idade [refere-se aos alunos do trabalho da professora citada], sabe? Que se a gente for fazer aqui dá aquele mesmo público. Mas, não é mais aquela coisa, cadê nossos alunos? Mesmo com aquela professora que está lá motivada... Ela fez um júri simulado, mas pouca gente... Cadê os nossos alunos? (C-E2).

O aluno é objeto, reflexo imagético do professor no espelho da sala de aula e objeto de desassossego do docente em todas as frentes de sua análise: seja por causa de sua desistência dos estudos, seja por sua indiferença aos estudos escolares, seja por sua julgada incapacidade de aprendizagem e má vontade em relação ao próprio processo de formação nas escolas, na Educação de jovens e Adultos. Da mesma forma que os professores sinalizam o alunado como foco considerável de suas inquietudes laborais na EJA, do mesmo jeito que discursa sobre como desenvolver um trabalho pedagógico nesta modalidade citada que se aproxime dos anseios discentes, na prática, ele – o estudante – não é posto decisivamente como parceiro de uma construção curricular na Educação de Jovens e Adultos que possa direcionar o processo de ensino e de aprendizagem de modo mais significativo ao discente.

> Sabe uma coisa que eu já trabalhei uma vez e achei interessante? É a sala temática! Os alunos é que iam para a minha sala. Por que é que eu estou dizendo isso? Porque a gente poderia fazer as próprias oficinas dentro da sala, os produtos deles. Seria show se a gente tivesse uma sala da disciplina e quem ia pra lá é quem queria ir. Eu com uma sala, com meu material direitinho... Seria outra coisa. Na Zona Norte eu trabalhei numa escola que tinha a sala temática. Mas, do jeito que é não dá. Não tem onde guardar o material, meus jornais, some... (C-E2).
>
> Eu não sei se isso foi tentado no município à noite, mas eu acho que a gente devia ter uma aula prática com esses meninos, algumas oficinas não dadas por nós pra segurar esses meninos, você está entendendo? Ou fosse alguma

> coisa ligada à beleza, ou fosse alguma coisa... Eu acho isso tão interessante, uma coisa bem prática, tá entendendo? (EC2).

Seja em respostas individuais ou coletivas de nossos entrevistados, neste ponto, sobre as perspectivas que inferem abordagens metodológicas de ensino, o discurso dos professores tende a convergir para uma consciência coletiva que vislumbram a necessidade de mudanças na EJA nas quais os docentes estão diretamente implicados. No ocaso desta parte das discussões acerca das estratégias ou abordagens metodológicas que os professores empreendem no dia a dia de suas ações pedagógicas nas salas de aula da EJA, eles relatam ou aventam possibilidades de outras maneiras estratégicas no sentido chamamento de atenção do aluno da Educação de Jovens e Adultos. E essas dimensões não têm sentido sem o sentido de currículo sensível à EJA que possa balizar esses caminhos.

Ao passo que são profissionais comprometidos, preocupados e dedicados ao ofício que desenvolvem; ao tempo – como podemos perceber no perfil acadêmico dos nossos entrevistados e lastro largo de experiência na docência – de suas capacidades e titularidades formativas, esta modalidade educacional ainda é um ambiente meio hostil aos professores, gerando-lhes tormentas cognitivas avassaladoras ao ponto de desestimulá-los em certas ocasiões. Essas práticas são a tradução executória das representações sociais que os professores têm sobre as várias dimensões curriculares da Educação de Jovens e Adultos, da própria forma como veem a educação pública de modo geral – a EJA de modo restrito – e suas implicações diretas como estamos acompanhando no corrimento deste estudo. O segundo momento para entendermos mais como as ações pedagógicas são guiadas a partir de um complexo campo de representações sociais construídas pelos professores no contexto em que aqui estamos delineando, faz-se importante abordar – a partir das falas dos docentes – sobre a utilização do livro-texto, especialmente, o livro didático.

5.1 O livro-texto: utilizações e a prática docente baseada no livro didático da EJA

Aqui iremos perceber que os entrevistados sinalizam como suporte essencial às suas práticas, o livro didático que existe especificamente para a EJA na rede municipal de ensino. Este suporte de uso didático – como poderemos constatar – faz parte das atividades pedagógicas dos professores de modo muito estreito e incisivo. É um objeto de uso constante do professorado, ele colabora nas atividades, nas suas ações cotidianas, como outro aspecto que contribui decisivamente na orientação de suas práticas em sala de aula. “Eu penso que o

que está posto no livro didático, que, inclusive, eu acho, é uma vitória pra Educação de Jovens e Adultos, que antes esse era um segmento que era ignorado, não existia livro pra EJA e a partir de certos anos passou a existir" (EC1).

Este livro, mencionado na fala presente na entrevista coletiva acima, está destinado à Educação de Jovens e Adultos e é dividido em quatro volumes do sexto ao nono ano – nomenclatura que destoa da EJA do município do Natal/RN que separa esta modalidade em níveis. Para cada volume constam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira. Na verdade os respectivos volumes se configuram em compêndios disciplinares, dispostos em unidades. Cada unidade está disposta em capítulos; os capítulos, por textos principais (temas gerais) e textos suplementares ou complementares com tabelas, gráficos, imagens e atividades. Estas atividades são exercícios com perguntas e espaços para respostas sobre os respectivos textos; há também indicações orientando os professores acerca das estratégias e ações pedagógicas de cunho didático de como envolver o alunado a partir das proposições prescritas.

Nessa descrição, este material vem com sequenciações de conteúdo, atividades para serem realizadas pelos alunos e sugestões para os professores no que tange suas ações metodológicas em sala de aula. Todos esses aspectos são típicos de uma generalização pela universalização do conhecimento, produzidos e direcionados nos moldes de um currículo pronto para ser implantado de modo indistinto, independente dos contextos escolares onde se dão os processos de ensino e de aprendizagem na EJA e indiferente às realidades cotidianas dos sujeitos. Segundo Bonafé e Rodríguez (2013), o desejo de universalizar as luzes da razão tem, na escola como instituição, sua máquina principal e, no currículo, a engrenagem para essa máquina. De acordo com estes autores, o sonho da modernidade se torna discurso: universalização e texto, como cultura aceitável e definida para todos e elevação do saber à categoria científica. Portanto, as disciplinas, segundo a ordem e seleção da academia, constituem o texto que deve ser reproduzido. "Nesse contexto discursivo, o livro didático é o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural. O currículo se torna texto e sua materialização *coloniza* a vida na aula" (BONAFÉ e RODRÍGUEZ, 2013, p. 209).

O livro didático é uma constatação de que o professorado aloca em sua prática o emprego de um processo formativo delimitado pela noção de que o conhecimento historicamente chancelado nas escolas é o caminho mais interessante para o itinerário do processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Como nos informa Bonafé e Rodríguez (2013), os professores usam os livros didáticos como principal recurso de

instrução, embora não seja o único meio empregado; de toda forma, seguem estes autores, os professores manifestam uma clara dependência desses materiais comerciais. Seu uso meio desenfreado é uma evidência prática do simbolismo tradicional, sequencial, encaixotado em disciplinas e transmissivo nos quais o currículo é percebido e executado nesta modalidade do Ensino Fundamental; replicando ações similares a outras modalidades de educação escolar. Mas, por outro lado, também sua utilização em larga escala pelos professores da EJA sugere como a questão curricular tem pouca importância nas reflexões e decisões conscientes dos professores no dia a dia da docência. A Educação de Jovens e Adultos beira uma automação fabril no cotidiano de suas práticas nesse campo do saber educacional, com a utilização do livro didático como ferramenta primordial pra essa produção formativa. Dessa maneira, "um esquema comum em nossos livros didáticos [...] é uma sequência ordenada de núcleos temáticos com uma estrutura de tarefas similar em cada um dos temas", (BONAFÉ e RODRÍGUEZ, 2013, p. 214).

Como concretização curricular de representações sociais em ação, a utilização do livro como principal aporte didático-pedagógico em apoio ao trabalho docente desenha a imagem de uma educação formal distanciada das realidades discentes e de suas demandas no dia a dia da EJA. Para o professor, o livro didático acaba por se tornar um norte pedagógico, fruto de uma concepção de EJA, facilitando sua ação, por estar presente no sustentáculo de suas análises sobre o processo educativo com alunos jovens e adultos. Outros materiais que compõem o livro-texto do professorado – com suas estratégias em salas de aula ou fora delas – são complementações de um mesmo panorama formativo que se verticaliza sobre os alunos de modo meio descontextualizado e destituído dos saberes destes sujeitos, pois a base – o currículo – é secundarizada no sentido de ser pensada de acordo com a realidade e demandas dos sujeitos. O livro didático é uma síntese simbólica de uma concepção bancária de currículo em uma modalidade educacional de peculiaridades profundas como é esta que estamos aqui a citar. Não estamos afirmando que ele deva ser ignorado, mas tampouco merece ser hiperdestacado na EJA como quase unanimidade.

> [**Professor**] Eu faço questão que cada aluno tenha o livro didático porque é uma forma... Com todas as críticas que a gente possa fazer a ele. Então, é lógico, o papel da gente é fazer utilização dele e eu faço muito isso. [**Outro professor**] Com certeza a gente faz! Então, por exemplo, aula de laboratório de informática, utilizando as mesmas coisas que o livro traz... Você pode enriquecer com outros elementos que vão complementar a formação deles, inclusive pensando a questão curricular. (EC2).
>
> Eu gosto de utilizar o livro didático. Até porque é um recurso mínimo que a EJA está recebendo. Como você está formando pessoas, eu acho... O mínimo que a gente pode trabalhar é com a questão de letramento, né... E, aí, o livro

> ele dá essa condição mínima pra que ele tenha acesso à leitura... Ele receba, possa escrever nele, possa fazer a leitura... Eu sempre uso e digo: marco capítulos, marco textos, vamos lá... Vamos fazer isso, vamos fazer uma leitura... Vamos escrever, vamos ver o que, realmente, a gente pode entender. Porque se eu estou aqui dizendo que o aluno escreve mal ou não ler, eu tenho que tentar tirar ele dessas condições (B-E3).

Em que pese o fato de entendermos o livro didático como apenas um recurso a mais que o professorado pode dispor em seu trabalho pedagógico, nossos entrevistados revelam como suas representações sociais sobre a EJA – ancoradas no Ensino Regular e objetivadas em ressignificações do processo formativo escolar na EJA que impõe uma noção de assistência, por sua imagem de desqualificada, conduz-se a um ensino vertical, uma espécie de modelo patriarcal de salvação ao necessitado, guiam as atividades práticas dos professores distanciando-as de reflexões/ações pertinentes a uma práxis compreensiva da modalidade a partir de suas especificidades e de um entendimento curricular inerente à modalidade. Jodelet (2001) nos diz que, na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais.

Como a EJA está aproximada em concepção de outra modalidade de ensino escolar, a prática é o sinônimo concreto de atribuição de sentido transmissor de conhecimento afeito à tradição escolar, como espelhamento em outras modalidades regulares de ensino, de cunho prescricional e aplicador de tarefas na condução discente, sua organização e discurso remete a um currículo conceituado de modo distorcido em relação à natureza e realidade desta modalidade citada. Jodelet (2001) nos ensina que como atributos representacionais, a distorção remete ao fato de que todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico. Já a suplementação, confere conotações que não são próprias do objeto representado. Mas, como existem solitárias ações mais afinadas à realidade da EJA, este discurso ao instante que diverge o sujeito no grupo, sinaliza de que a modalidade em questão cambaleia entre o que não é e o que poderia ser, isto é, em meio aos conflitos, parece combinar um arremedo suplementar fincado à organização curricular bancária (de uma educação de tal modo igual) e interpretado entre controle e emancipação, onde a ação docente se constrói na figura naturalizada do ser do saber.

Dentro das práticas orientadas pelo senso comum ou conhecimento socialmente elaborado no dia a dia e partilhado entre os professores, o uso primordial do livro didático como uma fonte sensivelmente evidenciada, é a conduta da repetição copiadora que faz da

aprendizagem uma decoração imagética abstrata ao aluno, retirando-lhe qualquer significado mais pertinente ao seu contexto cotidiano social e cultural. Sacristán (2000), nesse contexto, nos adverte que o professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional. O livro didático, as salas de apoio à espera de ações do poder público, como anteriormente citadas, são exemplos de dependência de esses tipos de meios pelos quais os professores se amparam comodamente ou se justificam quando da ausência destes aportes pedagógicos.

> Eu penso também que o livro didático, que pra eles é... Importante. Porque é uma forma... É... Eles têm um direcionamento, por exemplo: alguns alunos trabalham e alguns dias eles não conseguem chegar a tempo na escola ou então, a empresa diz que ele vai passar uma semana num outro lugar. O que é que a gente pode fazer? Aí, você oriente: - *nesse período nós vamos estudar tais capítulos a tal, tal...* Se você é realmente um aluno que se interessa e quer aprender, lógico que você tem lá um norte que é o livro didático, em qualquer lugar em que você esteja, leva o livro didático e vai estar olhando e quando vier, traz as dúvidas, certo? (EC1).

O livro didático – que atualmente existe destinado para a EJA – é a mola primeira que impulsiona o dia a dia da prática docente, como recurso disponível, atrela-se em certa perspectiva às funcionalidades culturais hegemônicas e suas seleções. Ele é um duto de materialização do conteúdo pré-selecionado, objetivando o currículo e imposto à aprendizagem docente. Ele se mostra como um catálogo sequencial de assuntos pré-estabelecidos, pelos quais o professorado transita na Educação de Jovens e Adultos, desvelando a ausência construtiva de mais pertinentes articulações entre saberes que são possíveis de estarem presentes na formação do alunado da EJA. O citado livro, para além de suas supostas potencialidades, é uma decisão na prática do docente, que se atrela a um conceito – consciente ou não de currículo a balizar as ações e concepções dos professores. Dessa forma, concordamos com a seguinte reflexão:

> [...] se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na caracterização desse processo (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Nesse aspecto o ser docente tem a opção de diversificar suas perspectivas pedagógicas – optando por aquelas mais emancipatórias, dialógicas ou permanecer nas bancárias – a partir de uma proposição curricular. A utilização do livro didático como amparo principal da ação docente, revela na prática, as concepções consensuais que estes profissionais

constroem no cotidiano escolar, afeitas ao entendimento de que existe um conhecimento legítimo apenas na escolarização dos sujeitos discentes, como enfoque ainda em vigor, resultado de longo caminho apreendido e traduzido na sua replicação na docência. Gómez (1998) nos ajuda a entender esta trajetória pedagógica ao nos inferir que tal enfoque – do ensino como uma forma de transmissão cultural – apoia-se no fato comprovado de que o ser humano, em seu percurso histórico, foi produzindo conhecimento de certo modo eficaz, conservando-se e acumulando-se de modo possível de geração para geração. O conhecimento humano, ainda de acordo com este autor, tornou-se mais complexo e organizou-se em teorias explicativas sobre a realidade cada vez mais vasta, controladas com rigor metodológico, mas também abstratas; com esse desenvolvimento do conhecimento, a especialização disciplinar se fez presente nas ciências, nas artes, na filosofia. Dessa perspectiva ação pedagógica escolar desse conhecimento acumulado,

> [...] a função da escola e da prática docente é transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura. Podemos dizer que esta perspectiva governou e continua governando a maioria das práticas de ensino que acontecem em nossas escolas. Constitui o enfoque denominado tradicional, que se centra nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos alunos/as (GÓMEZ, 1998, p. 68).

Nas falas aqui citadas sobre as práticas que os docentes se utilizam sejam, como anteriormente mencionadas, em aulas expositivas (no quadro negro ou no projetor), a primazia do livro didático, revelam que esse enfoque ainda está presente nas salas de aula da EJA, balizados por um currículo que universaliza o conhecimento, em detrimento da diversidade dos contextos sociais que cercam as escolas. Aquele, que está configurando como uma bula ou receituário replicado pelos professores para ser absorvido pelos alunos jovens e adultos. E, a partir das lacunas formativas que cercam estes atores docentes em questão de Educação de Jovens e Adultos, quebrar esse conservadorismo pedagógico é mais difícil e doloroso porque faz parte de uma forma rígida de concepção escolar.

> A minha disciplina, por exemplo, é uma disciplina que não é da parte comum, é da parte diversificada. Inglês. Hoje, eu... Hoje que eu digo é nos últimos anos, eu já posso contar com um apoio de um livro que nem isso eu tinha antigamente. Não tínhamos o livro de Inglês, hoje pelo menos nós temos; e o livro já serve, já é uma base, já nos ajuda, já me ajuda – no caso, falando pessoalmente – agora não é fácil, porque as pessoas perguntam por quê? E há sempre aquelas indagações, né? Então, o que é que eu tento mostrar aqui na sala de aula na minha disciplina, no caso? É... O sentido do inglês como algo pra despertar neles algo de bom, de importante, necessário para o mercado de trabalho (EC1).
>
> Aí, você pega... Eu vou pegar a minha disciplina: você pega o livro, eu vou bater de novo no livro, porque o livro é pra auxiliar... Porque o livro...

> Somos reféns, meu amigo, porque o livro é a melhor ferramenta que nós temos, se vem pra escola... Se não viesse, acho que a gente produzia um melhor. Aí, eu pego o livro de Língua Portuguesa e tem lá sujeito, predicado... Isso tá morto! Isso não traz benefício pra ninguém, isso tá provado na linguística, e pra aluno de EJA? Eu não trabalho, eu pulo... Eu fico lendo os textos, trabalho questão de vozes dentro do texto, questão de discurso... Isso é que tá vivo, cara! Todo mundo sabe o que... [precisa ensinar...]. Mas, o livro não sai não! É um esquema (EC2).

Nas entrevistas coletivas, no debate entre os participantes, nossos entrevistados tendem a tecer críticas mais incisivas sobre o livro em debate. Embora haja crítica e a noção de que o livro pode ser mais um aparato em meio a muitas outras possibilidades, a dependência dele atesta que o professorado da EJA se coloca, de modo geral, em uma perspectiva passiva neste quesito que implica o tolhimento de sua capacidade de agir de modo criativo, investigativo; e que o faz perder-se de sua autonomia profissional pertinente enquanto grupo formador dentro de uma instituição pública de ensino, especialmente em uma modalidade de extremas especificidades contextuais e até locais. Neste aspecto, o conteúdo e forma do livro são contestados pelo professor em contexto coletivo de discussão, mas replicado como se fosse atado o docente aos ditames autoritários deste artefato didático; pois, mesmo sendo desconexo das realidades dos alunos da EJA, e como estes são desconsiderados enquanto sujeitos de saber, o livro é, de certo modo, uma simbologia panóptica de controle, quase com um princípio indiscutível, da ação docente.

> Influencia como o aluno? Eu vou pegar o de Língua Portuguesa: a gente recebe aluno que ele mal decodifica, como é que ele vai ler aqueles textos extensos de Língua Portuguesa? É complicado! Hoje, texto é tudo. Poderia ter um texto melhor, um texto mais visual. Com a linguagem dele [aluno]. Não popular, mas que ele consiga assimilar. Isso vale pra outras... [disciplinas] (EC2).

Mesmo identificando que o livro em tela limita suas possibilidades pedagógicas frente a um público com demandas e anseios distintos, o professor se submete – ou por comodismo, incerteza pedagógica, dever de subserviência ao um sistema de longa duração e mesmo de entendimento cognitivo que simboliza uma já pertença do docente a tal cenário histórico – que resulta em um processo de ensino e de aprendizagem que torna o próprio processo anacrônico aos tempos contemporâneos em que estão inseridos docentes e discentes da EJA. Desse ângulo, como no ensina Arroyo (2011), os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento.

A autoconstatação da prevalência do livro didático nas práticas que se desenvolvem em sala de aula, reafirma os caminhos conceituais, representacionais que guiam

o professorado da EJA em suas condutas escolares. Moscovici (2009) nos orienta que as representações sociais não apenas são relativamente difusas no senso comum e concernem os aspectos da vida dos grupos, como também se apoiam sobre a autoridade de tradição. Avalizamos que o predomínio da tradição curricular que se mostra no ensino escolar, uma de suas pilastras de sustentação, ao decorrer do tempo torna-se o constructo imagético sensorial comum do arcabouço de repetições pedagógicas dos professores em termos de ensino, está neste citado livro; mas, o intrincado cotidiano que enfrentam nas escolas da EJA mostra que há um abismo entre o que o alunado anseia e os significados e assuntos que o livro traz. De outra forma poderíamos aproximar esse contexto daquilo que Moscovici (2009) denomina como *themata*, como preexistência advinda de um processo reificado, interpretada em um conjunto consensual de concepções gerais enraizadas na memória coletiva – no caso, na memória da coletividade docente, de modo geral, por vezes não postas em reflexão crítica, mas absolvidas e reproduzidas a partir de uma imagem explicativa de um currículo com os traços marcantes do positivismo, e em sua universalização, o livro didático é um simbólico representante temático. Não obstante, concordamos com Arroyo (2011) ao afirma que é dever dos docentes abrir currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de saberes, de leituras e de significados.

Nessas descrições acerca das práticas e condutas docentes na EJA, percebemos a reafirmação também presente que, nas ações pedagógicas nessa modalidade educacional, há insinuantes relações de poderes de distintas magnitudes, operando no seu cotidiano; que revelam como as concepções materializam-se pelas práticas e como estas – em suas limitantes possibilidades – abastecem a cristalização imagética daquelas de modo processual, objetivo. E, como exemplo, ao ventilar uma possibilidade de contestação ao citado livro – por meio das subjetividades cognitivas de interpretação dos fatos e fenômenos pelas quais os docentes também se assentam – sucumbe o professor da Educação de Jovens e Adultos em outras espirais de incerteza pedagógicas na EJA, implicando-o em uma dimensão conceitual de senso comum em relação ao centro de análises deste nosso estudo, ou seja, o currículo. Nessa perspectiva, como nos assegura Sacristán (2000), este artefato do campo educacional, em seu conteúdo e nas formas atuais através das quais se apresenta, aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. O livro didático – com seu uso quase unidimensional – é um símbolo prático, material, dessa interpretação figurativa e absorção das concepções docentes, forjada no chamado conteúdo escolar. Ele se constrói no ideário da docência como

comunicação concreta, funcional, do grupo docente ao discente, desse currículo tradicionalizado historicamente.

"O livro da EJA não é totalmente ruim. Só falta saber se é isso mesmo, se está certo o que estamos trabalhando de forma a padronizar... Se estamos seguindo o caminho certo. Eu fico meio perdida nesse sentido. É claro que alguma coisa eu estou fazendo" (E-E2). No consenso e desacordo conflitante das representações sociais docentes, o professor acaba por duvidar de suas capacidades técnicas outorgadas pelo seu licenciamento técnico em uma determinada área do conhecimento acadêmico, perde-se nos fios tecidos da rede cotidiana de fatores – por vezes – distorce-se em reflexões antagônicas e reinventa-se enquanto formador no dia a dia de seus feitos profissionais, ao extrair dele as noções analíticas que lhes são prementes ou mesmo consentindo-se apenas replicar uma tradicionalidade pedagógica transmissiva e conteudista por familiaridade, como identidade histórica ou como proximal expertise de repetição acadêmica em seu itinerário na docência. Sacristán (2000, p. 154) nos ajuda nesse entendimento.

> A elaboração do currículo fica assim repartida dentro do sistema educativo entre diferentes agentes, inclusive nos aspectos estritamente técnico-profissionais. O caráter inoperante das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos professores farão com que essa distribuição seja desigual e favorável aos meios "tradutores" do currículo. Neste sentido a desprofissionalização dos docentes é inevitável nas atuais condições de formação e trabalho. [...] a desprofissionalização implica exercer o controle fora do âmbito dos que realizam a prática. Os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração, e, inclusive, em níveis técnico-pedagógicos, já que não duvidamos da necessidade de que, na educação, intervenham controles sociais democráticos.

O livro é o resultado iminente de um currículo pré-determinado, é uma face exposta de uma prática de ensino como atividade técnica reprodutivista. E ele comporta certo aspecto de naturalização no processo de objetivação que processualiza a formação das representações sociais docentes na EJA que se rebate sobre o objeto curricular. De outra forma, nas palavras de Gómez (1998), o ensino programado, o livro programado, modelo formativo baseado em competências avaliáveis e mensuráveis, como eloquentes exemplos desta forma de conceber a intervenção pedagógica, isto é, uma icônica figura de um conceito educacional que ampara o senso de currículo.

> O material que eu uso também... Pega o básico, aí daqui a pouco aparece uma questão bem complicada até é ruim o professor de Matemática fazer na mão... Vamos usar calculadora, vamos... Mas, ele também tem que ter a parte toda teórica pra isso. A teoria dos livros didáticos, pelo menos de

> Matemática, não é boa, começa bem simples e daqui a pouco uma questão bem complicada e é muito assunto (EC2).
>
> Tem o livro didático da EJA. Não conheço nenhum que segue mesmo à risca como em algumas escolas eu já vi seguir, não. Mas, se baseiam. [O livro] Contribui de alguma forma, por exemplo, no meu caso, é... Que... Eu comecei, como disse, caindo de paraquedas, algumas coisas eu ia procurar. Assim... Procurar e comparar as diferenças, já que o livro didático pressupõe que seja preparado por profissionais que conhecem a realidade da EJA, embora eu tenha encontrado livro didático que não tem nada a ver, mas, eu já encontrei coisas que contribuiu pra me orientar... Mas, eu nunca adotei livro didático, especificamente, não. Mas, me utilizar de uma proposta ou outra pra complementar uma atividade, pra complementar um plano, eu utilizo uma vez ou outra (A-E3).

De modo mais específico, alguns professores revelam suas reticências analíticas acerca do livro didático. Entretanto, parece que este material de apoio está sempre colocado como norte de orientação conteudista para os professores que dele uniformizam suas práticas; e, como uma opção pedagógica a mais para alguns – que mesmo fazendo uso em parte deste material generalizante, referenda-o em apologia a autores que supostamente conhecem estreitamente o contexto da Educação de Jovens e Adultos onde os professores atuam: contradição inusitada na opinião exposta –; assumem e reafirmam os professores o pouco conhecimento sobre a EJA quando de sua chegada a esta modalidade, negligenciando suas redes de possibilidades e de saberes em continuidade nela. O tempo de experiência, as lacunas de formação no tocante à EJA têm preenchimento balizante pelos auspícios das indicações didáticas e de assuntos que o livro traz e sugere ao professor. E em razão disto, suas representações acabam por comportarem o que Palmonari (2009) conjuga em relação a estas como processo interativo de reconstrução e criação de sentidos relativos aos fenômenos que se impõem à atenção de um grupo, como o do professorado. E, com o passar do tempo, cristaliza-se de alguma forma sua utilização na ação, isto é, no uso do livro.

> Esse livro que está sendo oferecido agora é bom. Alguns professores não gostam, mas a parte de Inglês eu acho uma parte muito boa. O livro traz textos que são embasados na realidade brasileira, mostrando também a cultura americana, a cultura de outros países... Eu acho um material bom. E os alunos têm recebido o livro e têm até trazido pra sala (E-E1).
>
> Eu uso pouco os livros didáticos da EJA. Eles não são interessantes porque eles começam num nível fácil de entender e de repente vem uma questão muito complicada para o aluno resolver. Às vezes, até para o professor. Eu mesmo preparo o material... O material que eu trago mesmo são essas pequenas avaliações (A-E2).

O livro é sequencial em uma educação sequenciada, baseada em um currículo de igual maneira. O livro é universilizante e se distancia dos contextos socioculturais locais,

replicando a homogeneização educacional, firmada em um currículo conteudista e impositivo que fecha portas para novas articulações de saberes. O professor absolve essa planificação e, de certo modo, acolhe esse entendimento, reverberando na EJA um discurso oficial concretizado por uma prática repetidora de modelos ortodoxos, verticais e meio taxativos de conteúdos em uma modalidade movediça, multifacetada, de diversas configurações cognitivas a partir de seus alunos. A equação não fecha, pois, não se resolve, não se explica, não se compreende. A EJA é espaço e tempo pedagógicos de ninguém, tornando-se a paisagem distorcida de outras modelagens prescritas na formação discente, pela formação docente e sua aplicabilidade no espaçotempo escolar. Na macroestrutura ideológica, dominante e (a)crítica que formata esta modalidade, o professorado é quase totalmente dragado para suas profundezas de natureza pedagógica repetidora modal no contexto de suas microestruturas escolares. De toda forma, ainda há a contestação. Pelas interpretações subjetivas, cognição polifásica de compreensão e de saber sobre um mesmo aspecto, a crítica ao modelo surge intragrupo, o que revela a dinâmica das percepções docentes imbuídos em um mesmo fenômeno.

> Inclusive, tem um texto nesse livro, que tem occupation... As profissões: what to you do for a live? O que você faz pra sobreviver? Quer dizer: é interessante isso porque, realmente, as profissões da atualidade como web design, então é um capítulo interessante que eu trabalhei com eles no nono ano; quer dizer, o livro aborda, né? E eu geralmente trabalho (EC1).

> O livro é uma proposta boa. Os primeiros livros eu achei, assim, um pouco distante da realidade da EJA. Eu lembro que analisei em 2008/2009, por exemplo, eu achei difícil para quem está estudando na EJA. Essa última do Plano Nacional do Livro Didático, assim, no setor de EJA, eu acho que é... Vamos dizer assim, uma linguagem... Uma produção mais voltada pra realidade deles. Claro que o professor deve saber, né, trabalhar... Respeitando as especificidades de cada turma. Mesmo turma do mesmo nível (B-E3).

Em meio ao contexto exposto, tendo o livro didático por farol, as argumentações docentes caem em lugar comum, comunicável socialmente e aceitável na panela de pressões que controla e abriga a EJA como modalidade escolar de educação pública. O ser de ação assemelha-se ao ser da não ação; o ser da formação insinua-se metaforicamente em um ser de alienação; o ser de proposição, aceita o papel de ser de preenchimento, de reprodução e reproduzido; o ser de especialidade técnico-pedagógica reverte-se, cotidianamente, em um ser dos ditames executórios de uma atividade comum de operacionalização copiadora: estes são aspectos ativos de representações sociais dos professores dinamizando-se na Educação de Jovens e Adultos, entrecruzando-se, resultantes de um campo representacional interligado e

interdependente. O professor da EJA gira em torno de suas próprias incertezas, repetindo velhos lemas, ansiando resolução. A EJA é campo exposto de sensos comuns.

> Com o livro modifica um pouco: então, eu uso tanto o quadro um pouquinho, por quê? Eu gosto de escrever uma parte pra que ele veja e quero que ele também registre. Registrar o que é? Escreva, agende, está entendendo? Então, preste atenção que aqui é o seguinte: isso aqui é o texto na página tal, isso aqui é formado de parágrafos... Eu acho legal, independente do que vamos usar... O livro e também a escrita. Agora, eu acho assim bem melhor; agora, quando você não tem esse referencial, o livro... Eu acho muito difícil porque você termina só entregando fragmentos de textos. O livro não (B-E3).

> O livro didático da EJA é muito ruim. Trabalho aqui, acolá. Mas, já fora, pior. O atual agora está melhorzinho, mas muito ruim ainda. Porque trabalha metalinguagem. Não dá pra trabalhar metalinguagem na EJA, não. Orações subordinadas... Botam gramática pesada. Não dá! Como é que os caras fazem isso? Era pra botarem uns gêneros mais light! Mais gênero da oralidade... Há coisas interessantes. Mas, há coisas muito atomicizadas, eles colocam lá e... E isso é coisa moderna! E isso atende à rede todinha. Aqui, eu não sei qual foi o critério de escolha, mas chegou. Só chegou. Mas, dá pra aproveitar alguma coisa (C-E2).

Em sentido amplo, o professor é assemelhado a operador que executa tarefas pré-produzidas para este fim operacional. De modo geral, o professorado se coloca – na ausência de uma especificidade compreensiva mais técnica sobre a EJA – como operário de um formato curricular, calcado num conteúdo imposto oficialmente, refletindo aspirações de salvaguarda de terceiros em um ponto futuro, desestimulando-se de seu ofício, angustiando-se em contrariedades cotidianas, vivenciando os conflitos reflexivos antagônicos e portando-se por condutas guiadas por um universo de consensualidades que ao longo dos tempos por interpretação ao reificado universo do currículo tradicional. Em sentido estreito, consegue tatear – em suas subjetividades analíticas replicadas nas práticas – ações isoladas que perfuram de algum modo o muro curricular quase intransponível em que está inserida a Educação de Jovens e Adultos. O livro didático é a matéria naturalizada do conteúdo objetivado em imagem e linguagem na EJA, tece um fio representacional que se articula em rede de um saber comum implicado às posturas de currículo. Provoca reflexões controversas em alguns docentes, mas de todo modo é resultante figurativo do embaraço no qual se encontra a docência na citada modalidade do Ensino Fundamental, no sentido de que se mostrar como um produto material das atividades pedagógicas mais comuns nas salas de aula, reproduzindo-se como expediente possível e mais factual na formação discente. Na extensão dessa análise, entra a questão do entorno escolar, espaço sociocultural de saberes. De modo

que, poderemos entender como o olhar docente se inclina sobre ele em relação às suas possíveis conexões curriculares na EJA.

CAPÍTULO VI
6. Entorno escolar e suas potencialidades

Outro aspecto relevante na discussão sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos é a dimensão do entorno das escolas, pois pode descrever as realidades sociais, históricas e culturais onde as instituições educacionais estão inseridas e as possíveis relações que são estabelecidas entre o cotidiano dos bairros que as abrigam e os processos formativos dentro dos muros escolares, mesmo quando não se reverberam no conteúdo oficial nas escolas. Importante é o fato de que são dessas comunidades que, geralmente, se estabelecem as residências dos alunos da EJA e, às vezes, suas relações de trabalho; a comunidade na qual fazem parte com suas diversidades, conflitos, contradições, problemáticas, vulnerabilidades sociais e potencialidades culturais, que podem servir como singulares mecanismos constituintes de saberes cotidianos com capacidade geradora de significados nas vidas dos jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Certamente, permitem novas possibilidades de articulações aos conhecimentos legitimados no currículo desta modalidade de ensino. A comunidade onde está inserida cada escola reflete a pluralidade e dinamismo da sociedade como um recorte desta. Comunidade que, como nomeia Moscovici (2012) é diversificada; e nela, os indivíduos e as classes desfrutam, às vezes, de grande mobilidade, onde se vê desenvolver sistemas muitos heterogêneos de cunho político, filosófico, religioso, artístico e seus modos de controle de ambientes menos sujeitos a pressões.

6.1 Relações entre escolas e seus entornos: inteligências, realidades e articulação de saberes nos contextos socioculturais

O enredamento social e cultural das comunidades que entornam as escolas da EJA carregam em si infindáveis tessituras que entrelaçam saberes, hábitos, comportamentos, histórias, conflitos, mobilidades cotidianas nas quais os sujeitos imersos tecem uma rede de fenômenos ordinários e extraordinários. Este mosaico, de simbolismos e significados, afeta os indivíduos e grupos em sentidos variados, consensuais e antagônicos no dinamismo das suas comunidades. Fios entrelaçados de sentidos e constructos culturais pelos quais se fazem relevantes aprendizagens dos discentes que estão na Educação de Jovens e Adultos; intercambiando noções vitais desses ambientes comunitários que mergulham em seus adentramentos extraoficiais no cotidiano desta modalidade do Ensino Fundamental. Tais entornos escolares podem se constituir em fontes inesgotáveis a darem vazão às

possibilidades e potencialidades curriculares na EJA. Plurais, estas tessituras do senso comum, produzidas no dia a dia, penetram as escolas pelas mãos dos atores que estão em processo de escolarização e de modo não linear preenchem de conhecimentos rotineiros e distintos as salas de aula, corredores e pátios escolares todos os dias letivos, trazendo consigo toda uma gama de eventos e fenômenos recalcitrantes para dentro das instituições públicas de ensino. Contribuem para as experiências do dia a dia escolar dos docentes: desafia-os, reclama espaço em contexto escolar e ajudam a formatar – conscientemente ou não – as concepções do professorado sobre este campo educacional, afetando-os como uma contraforça a solicitar voz, colaborando para a construção do universo consensual dos docentes sobre a EJA e, simultaneamente, sobre o currículo. Pois,

> [...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo (MOSCOVICI, 2012, p. 47).

A observação primeira que surge nas falas dos entrevistados sobre o entorno das escolas da EJA é um fator social que nos últimos anos vem se tornando sensivelmente preocupante: a questão da violência urbana. No seu lastro, intimamente vinculado a este aspecto, eclode a tormenta docente sobre o tráfico de drogas ilícitas e suas decorrências que afetam diretamente os alunos da EJA, suas comunidades e suas rotinas; e, por conseguinte, as realidades das escolas e da Educação de Jovens e Adultos, bem como o trabalho docente nesta modalidade de ensino. Essas implicações são sensíveis e difíceis, adentram as instituições e se verbalizam nas instituições escolares onde jovens e adultos convivem no dia a dia. Portanto, para além das diversas potencialidades socioculturais que fazem parte dos bairros que envolvem, respectivamente, as escolas que fazem parte deste trabalho, a violência e suas derivações são evidenciadas de modo mais eloquente pelos entrevistados. “O que há de mais problemático no entorno da escola é a questão de assalto. Estão havendo muitos assaltos. É a violência” (A-E2).

Com o advento exacerbado deste fenômeno, em bairros mais periféricos e economicamente mais desafortunados, passam eles a ser concebidos maquinaria sugestiva de um problema social – real – de graves proporções. Está menos visto como um espaço urbano com complexas interações sociais, históricas e culturais, e mais perspectivado como reflexo direto da sociedade desajustada. Produto de linhas tecidas em uma rede magnífica de significados cotidianos que influem na vida dos alunos e deles fazem parte; e, por outro lado, ele se articula à cidade, às suas dinâmicas e contradições escritas nos sujeitos e em seus

saberes. Certeau (2012) nos ajuda a entender esse espaço urbano delimitado pela cidade, que à maneira de um nome próprio, oferece assim a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoláveis e articuladas uma sobre a outra. Adiantando-nos ao autor citado, esse lugar que está organizado por operações "especulativas" e "classificatórias", produz um espaço próprio, estabelecendo um não tempo ou um sistema sincrônico; enfim, que é a criação de um sujeito universal e anônimo e que se torna a própria cidade. Nessa reflexão existe potencialidade significativa de coligações oportunas ao tecido curricular da EJA a partir dos bairros, como análogos recortes das cidades, que circundam as instituições de ensino desta modalidade educacional.

Como exposto inicialmente, entre as três escolas que formam o *locus* total desta pesquisa, uma fica localizada em um bairro da Zona Sul da capital potiguar – que é mais próximo ao centro financeiro e econômico da cidade; outra está em um bairro eminentemente comercial, na Zona Oeste; e, a terceira está localizada na periferia extrema da Zona Norte de Natal/RN. Estes aspectos são importantes para o entendimento sobre o currículo ao qual nos propomos refletir, pois essas localizações geográficas – de partida – nos apontam os deslocamentos dos sujeitos da EJA, seus cansaços e rotinas que enfrentam no dia a dia, seus movimentos para o trabalho, para a própria escola. Onde o bairro está diz o quanto professores e alunos precisam da mobilidade urbana em relação ao acesso à escola; bem como suas condições físicas, biológicas, psicológicas em sala de aula da EJA resultam em parte deste ir e vir, e, por exemplo, de suas implicações de tempo e desgaste físico.

Outro aspecto é que os fatores históricos, socioculturais de suas formações comunitárias e suas vulnerabilidades fazem dos bairros onde as escolas estão inseridas particularidades ímpares de possibilidades interlocutórias para a formação de jovens e adultos; de outro modo, o texto e o contexto de cada entorno escolar pode oferecer – tanto por circunstância de produção de um capital social e cultural pujante, como por suas mazelas societais – potencialidades de articulação de saberes ao currículo da EJA de modo pertinente, crítico e sensível ao seu alunado. Os artefatos públicos e seus aparatos de Estado sinalizam implicações sociais, políticas e históricas que ressoam suas consequências nas escolas, a lacuna destes também revela suas inserções nas vidas das pessoas: por exemplo, a violência urbana nas lacunas deixadas por fragilidades governamentais explode em consequências danosas para populações afetadas. Em cada bairro, uma realidade própria, uma imagem pintada; em cada escola nele contida, um possível caminho valoroso para a construção de um novo currículo.

"A violência é um dos fatores que carregam nossos alunos" (C-E2). Portanto, como reflexão contundente dos professores acerca dos entornos escolares, a questão da violência que atinge alunos, professores e comunidade escolar em geral, aparece de forma muito preocupante nas falas dos professores participantes deste estudo. Esse fato – generalizante – toma conta do imaginário docente como um aspecto negativo, avassalador, deturpador que implica os sujeitos discentes da Educação de Jovens e Adultos, vulneráveis ao nível de delinquência que prejudica tais estudantes. Na narrativa docente, a escola se acha quedada à influência corrosiva dos conflitos sociais e urbanos advindos de vértices distintos, como o tráfico de drogas que chega às instituições de ensino público. Como assinala Certeau (2012), ela, a delinquência social, é um percurso sobre o estatal, toma-se como o princípio da existência física onde não se oferece mais saídas simbólicas numa sociedade, tampouco expectativas de espaços a pessoas ou grupos. Pois, não há mais alternativa a não ser o alinhamento disciplinar ou o desvio ilegal, ou seja, uma forma ou outra de prisão e a errância do lado de fora. De modo que...

> A violência, como está em todo canto... Quer dizer, existe a violência. Porque existe aquela questão da chegada em casa, porque tem a questão do assalto, né? Agora, o que ocorre, assim, nas proximidades da escola, acontece em outras escolas também... Alguns exemplos amedrontam. Nas comunidades envolvem coisas maiores, termina alguém sabendo e fica passando para os outros [alunos] quando estão reunidos no horário da escola (B-E3).

> O bairro é bastante violento. Apesar de ser também um bairro comercial, no coração de Natal, mas a violência permanece. E tem pais que não colocam alunos à noite por causa do problema das drogas... Isso prejudica, Eles têm medo. Muitas vezes um senhor se ausenta com a esposa, acaba se evadindo. Mas a maioria das vezes esses alunos se ausentam da escola [os envolvidos com drogas], eles não ficam. (A-E1).

Segundo os professores, como podemos observar, a violência que está atuante nos entornos escolares se mostra como um fator decisivo na dinâmica da EJA, pois contribui para a ausência dos estudantes no dia a dia dela, influi na mobilidade e no deslocamento discente de casa para a escola e vice-versa, influencia o processo de ensino e de aprendizagem em razão da perturbação cotidiana com os fatos violentos que ocorrem nos bairros (embora este aspecto sinalize a neutralidade da escola ao não replicar a problemática da violência numa discussão curricular mais sistematizada), determina horários de saída e de chegada do alunado; entra nas escolas, toma corpo, requisita espaço e tempo, atravessa a ordem e abastece os atores escolares de sentimentos reativos que assustam suas atividades, causando certa imobilização atitudinal. A violência na escola, por exemplo, faz desta, periferia malograda de

conflitos – ao tempo que se torna símbolo declaratório da degradação da sociedade, de seus excluídos e de seus insustentáveis confrontos costumeiros. “O que mais afeta o aluno jovem é a questão da má companhia... Esse problema da marginalização. Porque você ouve muito falar disso no bairro” (E-E1).

> Os alunos moram perto da escola. A insegurança que está no entorno da escola e muitos já foram assaltados na porta da escola. Isso preocupa e esse ano muitos alunos foram assaltados na frente da escola. Às vezes, isso vem à tona na sala de aula, isso aparece... Eles comentam. Eles se preocupam na saída, se a aula vai demorar porque não pode deixar ficar muito tarde... Sempre quando puder o horário ser menor [reduzido]... Eles se preocupam de sair em grupo, não sair só (B-E2).

O olhar docente sobre a violência revela o bairro como construção de disputa social; espaço agitado de excluídos e reduto de desordens dos sujeitos; biopoder em estado de entropia e em embates inflamados; espaço configurado de disjunção entre grupos que estão à margem da sociedade; foco de contradição às normas e regras socialmente aceitas para o convívio entre as pessoas de modo ordeiro. As desigualdades sociais, a ausência de políticas públicas, no sentido de proporcionar qualidade de vida para os coletivos populares onde estão inseridas as escolas, também podem contribuir para a ampliação dos conflitos que se reverberam em forma de violência por meio de assaltos, assassinatos, agressões. Na EJA, especialmente, essa questão se torna ainda mais latente, permeia os discursos discentes e suas realidades de vida, abala as escolas, atravessa o currículo de modo não oficial, pois se faz presente no cotidiano escolar. Pode se tornar uma base de discussão e de articulação crítica de ideias, concepções e de debates democráticos de potencial rico e alargado nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

> Eles comentam que toda semana tem que morrer um ou dois no bairro, se não morrer todo mundo estranha. Isso afeta eles. Eles falam isso e quando acontece, o comentário dentro da escola é grande. E a gente comenta com eles o quanto a violência está grande no bairro, na cidade... O que a gente pode fazer para melhorar, se é que a gente pode fazer? E eles dão sugestões, o que se pode fazer de modo geral, mas como atividade dentro da escola, não. Falam sobre a questão de a polícia ser mais frequente nos bairros. A pessoa que é mais próxima de um policial vai dizer que ele deve ser mais valorizado, já o que está mais perto de alguém envolvido com drogas diz que também que eles não têm direito a quase nada, que é um sofrimento só. Mas como atividade dentro da escola não. Dizem que tem de roubar mesmo, tem de matar mesmo... Têm essas discussões dentro de sala de aula. Quando estão conversando todos participam, todos se interessam [pelo assunto violência] (C-E1).

Dois aspectos são importantes na fala acima: o primeiro é que os alunos se interessam pelo assunto que envolve o contexto da violência social e urbana, emitem opiniões,

debatem porque faz parte da rede de significados e saberes cotidianos dos quais eles participam e se entrelaçam; o outro é a reação da escola de modo formal sobre este dilema: praticamente nula. Isto é, para além de breves comentários docentes, não se trabalha a questão da violência na EJA de maneira mais incisiva, de modo sistemático e articulado aos conhecimentos escolares, por parte dos professores e da instituição escolar. O tema atravessa cotidianamente o currículo da EJA; mas se oculta na negativa oficial; está presente em sala de aula nas conversas dos alunos, no comentário docente e nos modos como essa questão atabalhoa toda a comunidade escolar. Mas, é uma temática aparentemente negada na sistemática e organização oficial do currículo dentro da EJA e que não passa de comentários fortuitos. E o professorado ou se intimida diante do assunto ou nega-o como digno de discussão crítica, pois, não sabe como agir. “Acho que deveria ter uma preparação até quando o professor ainda está na universidade” (E-E2). Como nos orienta Oliveira (2004), alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas decorrem exatamente das organizações curriculares que separam a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, segue a autora, outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivência social e cultural dos educandos é ignorada, mantendo-se nessas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

> Na questão da violência, eles colocam alguma experiência deles. É uma coisa que eles falam do entorno da escola, uma preocupação. Falam que precisam sair mais cedo por causa da questão da violência, assaltos. É o que eles falam mais. Não falam muito sobre outros aspectos, não. A escola não trabalha sobre a questão da violência a partir do que eles falam. Eu vejo outra falha. E é algo muito importante atualmente e nós estamos tendo problemas seríssimos sobre a violência (E-E2).

Os professores são sensíveis ao tema da violência, mas se ressentem de competências técnicas mais específicas para tratarem da temática. Entendemos que, ao se tratar de Educação de Jovens e Adultos, diante do cenário das respostas que obtivemos neste estudo, as lacunas formativas dos professores se estendem de modo mais complexo do que uma única temática social: a EJA é o estranho que esbarra no itinerário da docência, cruzando sua preparação pedagógica pouco dedicada à modalidade educativa em tela. Os professores sentem o quanto é problemático o assunto, o quanto esse fator implica no processo de ensino e de aprendizagem e na organização cotidiana da Educação de Jovens e Adultos. Mas, desapercebem-se como esse tema gravita em volta do currículo desta modalidade educacional, de forma não oficial, margeando os diálogos e interesses discentes. Neste ponto, convém nos

referenciarmos em Jovchelovitch (2014), como justificativa e entendimento, pois a autora nos afirmar que a racionalidade do saber cotidiano é fruto da dinâmica sociocultural que compõe a arquitetura do pensamento social: a racionalidade do cotidiano é, portanto tão importante e eficaz quanto a racionalidade da ciência e da lógica formal. Privilegiar uma e diminuir a outra faz parte das ilusões da modernidade e dos processos de hierarquização dos saberes.

Como arquitetura de pensamento curricular oficial, na EJA, a escola acaba negligenciando essa temática e suas racionalidades cotidianas. Tende a se voltar para os conteúdos historicamente tradicionalizados por meio das disciplinas como parte do seu campo curricular oficial e decorrente *modus operandi*. Um complexo problema que desperta interesse e preocupação da comunidade escolar, dos discentes, que está campeando o seu entorno e dentro das instituições, muitas vezes, de acordo com os entrevistados, é tolhido e negada do currículo oficial a discussão mais sistemática e dialógica dentro do espectro formativo dos alunos da EJA; é esquecida. "A consequência lógica do reconhecimento e reabilitação dos saberes do cotidiano é a aceitação da diversidade dos padrões cognitivos que caracterizam o panorama simbólico humano" (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 220). O que de fato, segundo esta autora, este é um eixo central para a teorização em representações sociais.

> O entorno da escola é muito violento. Esses meninos têm contato com as drogas todos os dias [não fala no sentido de serem usuários]. Aqui dentro da escola já foi maior, mas como a direção da escola comprou uma briga contra e nós endossamos... Pra não tomar conta da escola. Foi perigoso, eu me lembro bem... Isso, à noite! Aí, conseguimos afastar mais [as drogas da escola]. Mas, o entorno... E isso afeta sempre o dia a dia deles (B-E1).

> O bairro é bem presente na escola e a escola no bairro. O bairro aqui é de classe trabalhadora, os alunos são de classe [social] baixa. A droga é a maior problemática desse bairro, com o aluno jovem, porque eles – alguns – se envolvem com as drogas, como vítimas. Mas, sempre eles se afastam porque eles não encontram espaço dentro da escola pra traficar, pra se drogar [em relação à questão de drogas]. A escola é muito presente porque o aluno está faltando, está chegando drogado... Então, ele não encontra espaço para permanecer na escola e vai embora. Porque a escola é vigilante; porque temos senhores, senhoras, mas temos jovens. Hoje em dia nem tanto, mas já tivemos problemas seríssimos [quanto às drogas dentro da escola e envolvimento de alunos] (A-E1).

Para além da reatividade administrativa da escola no combate à presença de drogas ilícitas, principalmente, dentro de seus muros, é preciso ir adiante, problematizando pedagogicamente e didaticamente a temática no processo de ensino e de aprendizagem, mas não de forma específica: se faz interessante e prudente, na EJA, a discussão sobre o bairro, seus aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos com implicações aos conhecimentos

escolares, pois aspectos como estes fazem parte da rede de significados que os estudantes desta modalidade educacional travam contato diariamente. Pois,

> o bairro é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação. A trivialidade cotidiana desse processo, partilhado por todos os cidadãos, torna inaparente a sua complexidade enquanto prática cultural e a sua urgência para satisfazer o desejo "urbano" dos usuários da cidade (MAYOL, 2013, p. 42).

Além de vigilante, a escola deva ser participativa das preocupações e dos eventos cotidianos que afetam ou que perpassam os alunos em seus bairros, discutindo, dialogando, compartilhando saberes, curricularizando-os. Inclusive puxando fios que podem tecer outras questões que estão a reboque desse grave problema que atinge alunos e professores e a comunidade que está em volta à escola: como as questões da desigualdade social e das políticas públicas ausentes, manifestações culturais, dentre outros fios que podem ser tecidos em sala de aula por meio de diálogos democráticos que envolvam os discentes. Como nos ensina Mayol (2013), o bairro constitui o termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora. Na tensão entre esses dois termos, um dentro e um fora, que vai aos poucos se tornando o prolongamento a se internalizar nos sujeitos, efetuando-se a apropriação do espaço. E, com uma concepção nessa direção, a escola da EJA pode tecer muitos fios curriculares em seu processo de ensino e de aprendizagem costurando-os aos conhecimentos das áreas instituintes do saber escolar.

Com isso não estamos dizendo que há soluções simples para este campo de realidades sociais, especialmente nas comunidades menos favorecidas de artefatos culturais, esportivos, de lazer que possam corroborar para a inclusão das pessoas nas potencialidades da produção humana. Tampouco que essa postura escolar se faz de modo não tenso, pelo contrário, articulações dessa natureza não são lineares, são complexas para professores e para alunos. Mas, é preciso que haja maior interação e discussão entre o currículo oficializado na Educação de Jovens e Adultos e o entorno da qual faz parte a modalidade em questão, no sentido de se possibilitarem novas construções cognitivas e cognoscentes que avancem em progresso no campo curricular; cujos significados aos discentes possam ser múltiplos e fazerem parte de uma trama mais prudente e emancipadora na formação escolar destes sujeitos.

É interessante o entendimento sobre saberes que se deslocam nos cotidianos das comunidades, dos grupos, dos indivíduos e que penetram os muros escolares. Os alunos

podem ser uma fonte primorosa de descobertas sobre estas realidades, desde que sejam concebidos como sujeitos portadores de capacidades criativas e construtivas do debate curricular no dia a dia da EJA, além de poder contribuir em sentido mais pertinente ao cotidiano discente, fazendo-o despertar-se mais para os significados da formação escolar. Como sujeito mais experiente dentro do mundo escolar, cabe ao professor – assim entendemos – puxar os fios que levam a tessituras curriculares mais empoderadas de contexto social e cultural dos alunos da EJA. Pois, "a socialização dos saberes e a diversidade cognitiva que lhe caracteriza é um fenômeno básico das comunidades humanas e uma marca central das sociedades contemporâneas" (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 221).

> Lá na outra escola a gente trabalhava café com poesia, trabalhamos cordel, era uma escola viva. Mas, não evitou a evasão. Agora, muitos alunos nós perdemos para o tráfico. Mortos, mortos! Se eu for contar dá uns trinta. Mataram! Eles têm medo. Quando dá 21h, em todas as escolas, é uma inquietação, querem ir embora, por causa de assaltos. Nas paradas de ônibus, ao redor das três escolas que dou aula na EJA têm assaltos. Então, o que é que acontece? A escola é pública, mas os órgãos públicos não nos competem [sentido de proteção]. Já entrou gente mascarada na escola, com arma pesada numa escola que dou aula, só não matou a pessoa [aluno] porque ela tinha saído antes. Então, o medo nas escolas de EJA é grande (D-E2).

As realidades sociais que entornam as escolas públicas são duras, complexas e excludentes, na EJA especialmente, nas periferias da cidade. Essas realidades atravessam o cotidiano escolar, ceifam vidas, provocam medo. Mas podemos inferir também que um bairro periférico não é apenas a imagem da violência. Isso seria reduzi-lo a um discurso comum e pouco condizente com as enormes potencialidades econômicas, culturais – saberes da tradição, sociais e históricas que pulsam em seu dia a dia, que podem ser objeto de estudos, de debates e de articulações aos conhecimentos escolares. Embora saibamos que a escola, isoladamente, não tem forças suficientemente potentes para dirimir problemas amplos e alastrados por toda a sociedade atualmente, como é o caso da violência urbana, ela pode dar sua importante colaboração no combate à violência, às drogas, na medida em que exerça por meio de seus processos de formação discente o direito ao conhecimento e à reflexão/ação acerca do tema de forma crítica e dialógica. Como exemplo, nos amparamos em Pinheiro (2011), ao trabalharmos na organização do nosso currículo com referenciais dos saberes da experiência, retomando uma memória social comunitária, ou coletiva, visamos a reelaboração de saberes nos espaços educativos e abordamos conhecimentos construídos através de gerações. Na medida em que discuta essas questões que estão tão próximas e materializadas nas conversas dos alunos e professores nos corredores, nas salas de aula, menos como curiosidade assustada e mais como campo potencial pedagógico que perpasse o currículo na

EJA, de modo sistemático e planejado. Esses conteúdos que se cambiam no itinerário social do entorno escolar, podem refletir em conjunturas pedagógicas de suma importância para a mobilização discente em volta de seu aprendizado formal.

Outro aspecto importante em relação à implicação do entorno da escola é a questão do trabalho dos alunos da EJA. Os professores identificam que muitos deles, além de residirem no bairro onde está localizada a escola, também desenvolvem atividades laborais na própria comunidade. Este detalhe é interessante porque pode potencializar discussões importantes no contexto do currículo da EJA sobre temas que atravessam questões sociais e contemporâneas neste âmbito em meio, por exemplo, aos aparatos de acesso a bens culturais; dentre muitas outras perspectivas às quais os professores e estudantes da EJA podem debater em contexto de ensino escolar, que podem surgir a partir das realidades vivenciadas pelos alunos no campo de suas atividades de trabalho.

São conhecimentos e saberes que podem se intercalar por meio de atividades pedagógicas dentro e fora das salas de aula; na construção de diálogos prudentes que têm capilaridade de ser estabelecidos a partir de uma concepção em rede de conhecimentos cotidianos na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Barcelos (2012), quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações curriculares e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história cada pessoa conta um pouco de sua vida e faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Mas, essa questão requer do professorado a investigação, a sistematização e ação pedagógica que puxe os fios juntamente com os alunos que possam ser tecidos no processo de ensino e de aprendizagem no contexto curricular da modalidade. Os interesses discentes, os acontecimentos cotidianos e históricos que fazem parte do caminhar social do bairro onde majoritariamente transitam estes sujeitos, onde se localizam as escolas da EJA, não deveriam ficar distantes da reflexão pedagógica do professorado, circulando de modo geral somente em seu discurso.

> Muitos alunos trabalham em supermercados, outros trabalham em casas de família nos bairros adjacentes desse, tem também quem trabalhe no comércio daqui mesmo, em construção... Eu vejo muitos alunos e ex-alunos aqui ao redor, no entorno mesmo [da escola]. É trabalho pesado mesmo, muito trabalho braçal. Resultado: eles não estão nem usando a mente realmente... E eles vêm cansados, muitas vezes. Mas, você vê alunos muito esforçados, com os olhos vermelhos do cansaço do trabalho e mesmo assim, esses alunos, são os que mais se dedicam e se empenham nas atividades [em sala de aula da EJA], com mais interesse do que os jovens (E-E1).

Na EJA, as questões relativas às atividades laborais dos jovens e dos adultos são influentes nas concepções docentes. Três aspectos se misturam como derivação de uma mesma imagem formada pelo professorado: escola, seu entorno e alunos da EJA. Ambos fazem parte de uma mesma configuração social em que são percebidos e resignificados como carentes, inadequados, ineficientes e cuja situação de exclusão dos aparatos estruturais, culturais e intelectuais, respectivamente, margeia um padrão mínimo ocidental que está estatuído pelo determinismo hegemônico dominante, que constrói e distribui valores, enquadramentos e julgamentos preestabelecidos, como ocorre no currículo oficial da EJA. Nessa perspectiva, a escola está falida, o bairro é meramente violento, o aluno da Educação de Jovens e Adultos é incapaz e sequer utiliza de suas faculdades mentais para agir no mundo. Esses aspectos engendram a rede do campo representacional do professorado no contexto que aqui estamos analisando. Acerca do ser discente, seu mundo do trabalho é tosco. Ele é uma peça na maquinaria do pensamento dominante, absolvido como tal, grosso modo, pelo professorado. Grupo este que, como nos infere Arroyo (2011), também trafega sobre uma constatação histórica: a desvalorização social, política, cultural do magistério na educação básica. Mesmo na divergência de pensamento acerca deste tripé, o grupo docente tende ao consensual na construção de tal imagem. Ao levarmos em consideração este contexto aqui mencionado, este autor nos ajuda a entender esses fatores, ao valermo-nos dele como analogia ao que aqui estamos inferindo:

> O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membros de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas. Nem sequer os conhecimentos curriculares, disciplinares se julgam no dever de captar, iluminar, explicar as experiências e indagações que os sujeitos põem e repõem na sociedade, nos movimentos sociais, nas vivências [...] (ARROYO, 2011, p. 54-55).

Dessa forma, essas são questões que devem ser levadas em consideração no processo pedagógico escolar, no que tange às práticas do que ensinam e daqueles que estão conceituados como aprendentes. O cansaço em virtude de um dia inteiro de labor, a falta de concentração em decorrência deste fato, atinge a alunos e também a professores e é um fator biológico (físico e psíquico). Infante (2004) nos alerta que as características dos sujeitos, com numerosas experiências de vida – em plano social, em dimensão laboral, cultural, dentre muitas – são importantes e é preciso que a escola, os professores levem em consideração critérios que definem o momento de vida do alunado da EJA, tais como: cronológicos,

sociológicos, cognitivos, biológicos. Seguindo esta autora, em suas inferências, há fatores, portanto, que se relacionam ao adulto que estuda de cunho socioafetivos, culturais e em sua própria etapa biológica de vida, como também em relação ao adulto que ensina e ao objeto a ser apreendido. Estes fatores inserem-se em contextos institucionais e, consequentemente, sociais e culturais. Ao se pensar nas questões de currículo na Educação de Jovens e Adultos esses fatores devem ser levados em alto grau de atenção e sensibilidade para que, ao invés de serem travas para o processo formativo, possam ser potenciais aberturas de novas fontes de abordagens acerca de conhecimentos significativos para os discentes em suas reflexões compartilhadas nas salas de aula da EJA.

> Se você fizer uma varredura no bairro, você vai ver vários layouts, slogans... Seria tão bom que o livro trouxesse isso. Olhe, que aí, eu to morrendo pela boca porque eu poderia tá fazendo isso e não estou. Eu não posso aqui está culpando somente o livro didático, mas o livro poderia ajudar mais a gente nesse sentido, tá certo? E outra coisa é essa parte de como segurar esses meninos, aquilo que falei: era pra ter uma equipe pra buscar, ligar pra esses meninos e escola deveria ter algo além... (EC2).

Os professores discursam sobre estes aspectos, mas não os penetram de modo pedagógico nas salas de aula. Assuntos e temas que podem dialogar com os conhecimentos escolares oficializados no currículo são vislumbrados pelos professores, mas há um entrave: o professor se posta, em muitas vezes, como o formador que espera a formação para formar, que sugere certo consenso no grupo docente. Isto é, ele se coloca na condição de inércia, onde anseia por ajuda e uma ação inovadora em relação à educação pública para que replique ou repita o modelo. A EJA não está concebida como um território de criação, de investigação, de autonomia: ela, nessa construção figurativa que faz o professor, é campo de execução meio mecanizada, com uma dinâmica e uma prática tendente ao tradicional que repete moldes indicados hierarquicamente. Nesse quesito, pelas falas docentes, há uma contradição sutilmente aventada, pois o professor se torna parte do que ele aponta no aluno, ser concebido como o do não saber. Entre o ser ativo do conhecimento escolar, professor; e o ser apassivado nas escolas, o aluno; na espera por novas possibilidades pedagógicas estão ambos: este, manifestando-se nesse sentido com sua reação ao tradicionalismo escolar meio que sem entender que assim o faz; e aquele, à espreita da ação de terceiros superiores para a renovação que venha redimir a EJA de sua desqualificada existência.

Não obstante, também há sugestões de possibilidades de outras ações pedagógicas do professorado, objetivadas nas possibilidades de disciplinas que tratem mais tecnicamente da formação do aluno da EJA, na participação de outros agentes que convençam o aluno a não

desistir da Educação de Jovens e Adultos; mas, sobram sensações de impotência para se agir e se buscar essas outras configurações na modalidade em tela. Os professores identificam as situações diárias que corroboram para o cansaço discente, sinalizam que há persistência destes em relação à automanutenção deles na EJA e até preveem que é preciso que a escola ouse mais, embora os professores não apontem o que seja esse fazer ou até mesmo como e de que forma agir. A modalidade citada se torna uma inoperância criativa em termos curriculares.

Nesse aporte, o bairro e toda a sua vitalidade sociocultural é renegada na oficialidade escolar; os saberes dos sujeitos discentes seguem pela mesma métrica à indiferença sistemática da EJA, enquanto o professor sente-se aturdido dentro de um campo tumultuado de eventos cotidianos em movimento. Arroyo (2011) nos afirma que o núcleo comum, que é o central, nos currículos ou nos conhecimentos que todo aluno tem de aprender, é pensado como "comum" em contraposição a diversificado. Comum ou aquelas verdades – segue este pensador –, postas a conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos.

> Dizem que não tem frequência [na EJA]. Uma escola é vida no bairro. O espaço que esse povo tem aqui, não é em outro canto, não. Nessas escolas de periferia, eles ficam lá, nove e tanto, sentados nos bancos... Eu fico me perguntando: - por que eles não vão embora? Eu acho que eles gostam de estar na escola. Agora, era preciso que a escola fosse mais atrativa (D-E2).

Como vimos afirmando aqui, escola e bairro se imbricam nas práticas cotidianas que interagem a partir dos grupos sociais na experiência da escolarização, nos assuntos dos alunos nos corredores e nas salas de aula. E isso, é um aspecto relevante que poderia ser observado pelos professores, pela escola, de forma mais sensível em direção a uma ação pedagógica mais imersa nesses cotidianos, levando a confluências de saberes e conhecimentos no campo curricular; colaborando para um engajamento proativo dos alunos em seu processo de formação escolar. Negar esses aspectos é negar toda uma gama de possibilidades curriculares que podem ter enorme capilaridade crítica e significativa dos sujeitos diversos que estão na EJA. Quando o professor infere que não entende a razão de o aluno permanecer sentado em bancos na sala de aula até o fim do turno noturno a cada dia letivo, sinaliza que há um reconhecimento implícito do professorado acerca da lacuna construída entre o conhecimento escolar ensinado e os seus alunos em estado de pretensa aprendizagem. Isso significa quase afirmar que "o diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, culturas dos outros, dos diversos não

são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios" (ARROYO, 2011, p. 77-78). Como afirma este autor, nessa lógica eles são secundarizados. Como já pincelamos anteriormente, parece existir um vácuo no diálogo entre escola e alunos que os façam aproximar outras configurações curriculares na EJA, especialmente, quando se fala acerca das potencialidades que o entorno da escola possa oferecer ao processo de ensino e de aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos do município do Natal/RN é constituída de múltiplos vácuos conceituais e atitudinais, administrativos e pedagógicos, em sua formatação curricular, dentre outros. Dessa maneira, aprofundarmos a discussão acerca do discente da EJA se faz importante e decisivo para compreendermos o complexo de fatores que se cruzam acerca de nosso objeto de estudo ao estudá-lo pelo viés epistemológico da TRS.

CAPÍTULO VII
7. Alunos jovens e adultos: afetos, consensos e dissensos

Significativa parte da preocupação docente no contexto da EJA gira em volta dos alunos desta modalidade do Ensino Fundamental. Sujeitos estes que são desconsiderados em seus saberes e suas potencialidades – o que indica uma posição docente tendente a repetir uma concepção geral de educação formal que tem o conhecimento residindo no professor e o estudante como indivíduo vazio, objeto da ação daquele. Na EJA este conceito é mais fortemente enraizado, indicando um retrato de currículo conservador nas escolas. O professor se sente responsável pela melhoria de vida do aluno, que está como sujeito social inserido em uma sociedade excludente e de excluídos; que é muito mais complexa e ampla do que a escola e seus processos educativos na Educação de Jovens e Adultos, sua rede, seu sistema educacional lhe pode contemplar. Esse peso, socialmente posto à educação formal, se revelava nas reflexões docentes dentro de uma cultura escolar hegemônica que renega as potencialidades cognoscentes do alunado. No entanto, esse responsabilizar-se surge demasiadamente exagerado nas falas; que, socialmente disseminado, acaba por ser absorvido pelo professorado no decorrer de seu trajeto na docência.

> A noite é excludente por natureza. Mas a escola deveria ser empreendedora. Passa por todas as disciplinas, pra ver como melhora a vida deles. Mas, a escola da EJA nem o mínimo dá. Eu, como professor de EJA, não posso sonhar para eles o mesmo que para os alunos da tarde ou pela manhã. É diferente o público. À noite, eu não vou falar pra esses meninos, pra essa velha guarda, em universidade. Não dá! Pelo nível deles, não adianta (C-E2).

A responsabilidade da maneira descrita pelos docentes revela-se simbolicamente em certa conversão de uma missão delineada na afetação dos sentidos de ser professor, reafirma-se à docência essa implicação, como poderemos constatar mais adiante. Nesse aspecto, Vianna, et al. (2004) nos diz que ainda é muito presente na EJA a concepção que vê o professor como aquele que ilumina, tira das trevas; que informa, ama e conduz. Uma visão meio romântica, paternalista e redentora da educação, traduzida por uma atitude – de certa forma – ingênua de ver o educando como objeto da educação, supondo-se que cabe ao educador a exclusividade da consciência do saber e de sua transmissão.

Contudo, a realidade da EJA é outra, em virtude da diversidade de seu alunado, seus anseios e experiências de vida, transita um contrapoder existente no cotidiano das escolas que se concretiza nas reações discentes com indiferença aos processos formativos e sua formatação derramatória de conhecimentos, por vezes, nada significativos às experiências e vivências socioculturais dos alunos. E isso, a reatividade discente, é por demais preocupante e

ambíguo ao olhar espectativo do professor. Simultaneamente, neste território de embates no qual se confere o contexto da Educação de Jovens e Adultos, o aluno ainda é concebido como um ser indolente e órfão de conhecimento, de direcionamento social, sôfrego de aquisição cultural, de decisão e de perspectiva de vida. Indiretamente, o professor repete um discurso dominante que operacionaliza o aluno, que circula na comunicação de massa, que penetra na sociedade e o entende como mão de obra produtora de mais valia em âmbito global do sistema econômico em que está a sociedade atualmente submersa (eis uma razão de em algumas transcrições das falas docentes contidas neste texto sugerirem aspectos conteudísticos em nível técnico-profissional para a formação dos educandos). Na autoimagem construída pelo professorado sobre a docência, seu ofício, cabe a ele – o professor – assumir a missão de melhorar a vida de seu aluno, mesmo que essa dita melhora não se adiante no rumo de uma perspectiva emancipadora do ser ou não haja uma construção crítica de saberes interligados e significativos aos jovens e adultos da EJA. E se a missão não chega ao termo de sua intenção, haverá a defesa, pois, de que uma gama de fatores imponderáveis e impeditivos existem para a (in)conclusão do objetivo salvatório em tal empreitada docente; esses fatores são justificações em dimensão política, educativa e social, que se mostram externas à docência. “O aluno não é mais indisciplinado hoje em dia... Eu acho que o professor não tem mais a mesma autoridade... Existe um respeito, você faz o respeito... É difícil! É insalubre psicologicamente! Eu já vi professores com traumas aqui” (C-E2).

> Quando você estuda pelas disciplinas que nós vimos ao longo da história da educação brasileira, desde Paulo Freire e outros, você sente que a EJA desde o início são alunos trabalhadores não tiveram acesso à educação normalmente. Então, é muito importante você está engajado na história, né? Estar contribuindo pra trazer algo melhor, para fortalecer a história, vamos dizer assim (E-E1).
>
> Hoje a EJA já tem outra cara: esses jovens que têm aí são os jovens que eu estou ensinando no quinto ano com onze, doze, treze e que não aprenderam ainda a ler e a escrever – não por causa do trabalho, mas por causa da rebeldia – eles não querem estudar. Os mais velhos, pode ouvir as histórias deles, não estudaram porque o trabalho era mais importante. Os jovens de hoje é desinteresse, brincadeiras... O objetivo não é o estudo, entendeu? Eles chegam a dizer: *“professora, estudar para quê se eu vou ali na esquina e ganho mais que a senhora”?* Ele tava falando sobre drogas. Então, são essas falas de hoje que os alunos da EJA falam... (D-E2).

Nas concepções dos professores, os alunos da EJA são aqueles destituídos de capacidade de reflexão capaz de corroborarem com sua própria construção enquanto sujeito escolar e até social. Do passado ao presente, a necessidade; e, neste tempo, o desinteresse. Entre jovens indiferentes e adultos trabalhadores, o professor se situa no meio desse estado de

diferentes relações e interesses. Sente-se este profissional estar em um ambiente caótico, que é meio insano às suas concepções de normalidade escolar. Nesse cotidiano afrouxado para os professores, os seus posicionamentos pedagógicos negam os saberes na EJA dos discentes; e, no que tange aos processos de formação escolar, se têm evidenciados os conhecimentos sistematicamente tradicionalizados em âmbito da educação escolar, que majoritariamente se dão em oferecimento vertical aos educandos, sob o argumento dissimulado de ser assim por ser uma necessidade deste grupo. Pouco explicada e muito menos justificada, esta tradição escolar recai sobre o alunado da EJA e se torna regra quase inexpugnável.

De modo geral, os estudantes são aqueles que carecem de ajuda do professor para melhorar suas vidas, mas não se conscientizam disso de forma crítica, de acordo com as reflexões docentes. Nesse contexto, com tantas implicações que travam o "bom" desenvolvimento da ação docente, a autoridade do mestre se perde em meio a espaço e tempo complexos da Educação de Jovens e Adultos. O desinteresse do aluno comprova a ineficiência escolar e aumenta o esforço do professor, mas revela o jogo de força e contraforça entre docentes e discentes nas salas de aula. Alheio ao que necessita, o alunado foi dragado por um mundo social mais amplo, em suas desgraças e suas vicissitudes; mundo este que engoliu o aluno da EJA, especialmente o Jovem. No outro vértice, o cansaço e as jornadas diárias de afazeres destemperam os adultos, absorvidos pelas exigências do capitalismo e suas cobranças laborais. Aceita o professor de que a EJA perdeu; a docência foi vencida. Esta modalidade do Ensino Fundamental é a face refletida como recorte simbólico da "desgraçada" sociedade atual: desnorteada e violenta; pulverizada e intolerante.

Apesar de seu esforço, das responsabilidades e da missão quase salvadora colocada em seus ombros e, assimiladas socialmente, o professor sente a frustração de empreender o melhor de si e receber negativas discentes e omissão de quem lhe poderia apoiar dentro da rede educacional, nas escolas, na EJA. "Não adianta ninguém está querendo jogar nada contra o professor, a sociedade contra o professor porque não vai ganhar. O que falta é estrutura, né? O que é que falta na EJA? Os alunos pedem um olhar para eles, é quase um pedido de socorro" (D-E2). A EJA é terreno de desvalidos implorando ajuda; suplicando apoio; espaço e tempo de necessidades e de falta de tudo que seria necessário para que ela sobrevivesse qualificadamente. O professor se sente reclamado e imputado por aquilo que se taxa como ineficiência escolar em manter alunos na EJA do início ao fim da cada ano letivo. "Os poderes públicos [alegam]: *'é culpa dos professores'*! Professor tem que segurar aluno, professor tem de ir na casa do aluno buscá-lo. E a gente já fez esse trabalho, foi de casa em

casa...” (D-E2). O professor se vê fragilizado e contrataca defendendo-se: autoisenção de culpabilidade factual. Martínez (2009, p. 44) nos ajuda a entender que:

> nesta sociedade, os professores estão em situação de certa vulnerabilidade. [...] isso ocorre devido à contradição entre os objetivos que a escola defendia, no sentido mais clássico da sociedade industrial, e os objetivos que deveriam ser prioritários em uma sociedade da informação e da pluralidade como a de hoje.

Os poderes e contrapoderes dentro cotidiano da EJA liberam movimentos de ações e de reações entre professores e alunos. De um lado, aqueles afetados pela desilusão e a sensação de isolamento profissional; do outro, sujeitos que, sujeitados, “não têm muito interesse nos estudos formais”. Cansados todos pela rotina diária que impõe esforço apreendido como quase inócuo, firmando-se em arrefecimento docente e letargia discente. No entanto, essas disputas materializam parte do sumário das conceituações dos sujeitos docentes envolvidos, por meio de fincadas e ressignificadas construções representativas da Educação de Jovens e Adultos, como sentidos atribuídos a uma realidade cotidiana que está em estado de confusão, conduzindo as ações acerca do processo de ensino e de aprendizagem. A EJA gratifica, mas cansa e é meio inepta enquanto modalidade de educação formal. “O processo de ensino-aprendizagem funciona não como gostaríamos que fosse, mas funciona de acordo com o dia a dia do aluno. O que é possível se faz” (A-E1). O professor é o agente ativo, mas de modo reverso, o alunado – visto como o sujeito que carece de direção e conhecimento – é quem acaba por estabelecer o limite da atividade pedagógica do professor, avanço ou recuo; isto é, o quanto da ação docente avançará ou não nas salas de aula da EJA. Nesse contexto de embates cotidianos, reflexos atitudinais de uma concepção enraizada na tradição da docência onde a prescrição curricular baseia seu mote, é necessária a devida sensibilidade para se inclinar à atenção de uma práxis na docência de forma crítica em relação à EJA, como nos ensina Pinheiro (2011) ao afirmar que as premissas da prática aliada à reflexão, a postura de inserção do cotidiano do aluno na reelaboração de seus conhecimentos e a cultura como fonte para a organização curricular podem contribuir para a articulação de um saber construído historicamente e que deve ser universalizado nas particularidades de cada comunidade.

Os alunos “passivos” que “necessitam de conhecimentos dos quais os professores são portadores”, nos implexos entrechoques de poder nas escolas, acabam por se tornarem os fios determinantes de um tecido costurado em meio a realidades enredadas e díspares. Destes sujeitos, em sala de aula, é que vem o pouso suave ou o voo turbulento no processo de ensino e de aprendizagem na EJA: o aceite ou a negação daquilo que é proposto pedagogicamente pela ação docente. Isto é, parte da paz ou muito do desassossego do professorado nas escolas.

“O ambiente da sala de aula da EJA é gratificante. São pessoas que vêm com vontade de aprender, que têm necessidade, que têm interesse... Esses alunos que estão aqui é que sentem necessidade e necessitam [da EJA]. Eu me sinto muito bem confortável com a EJA” (A-E1).

> Eu trabalho há treze anos na EJA. Atualmente eu estou em três escolas dando aula na Educação de Jovens e Adultos: Aqui na Zona Oeste e na Zona Norte... São realidades totalmente diferentes. Tem uma escola que tem mais alunos do que na outra e esta aqui. Já tem uma escola que eu tenho uma sala de aula com três alunos. Nessa escola que está na periferia das periferias tem pouca evasão; mas, quando eles não querem – como a escola tem um jardim eles vão pra lá bater papo, mas a coordenadora bota tudo pras salas; já na outra escola, eles deixam as bolsas e vão lá para o fundão da escola namorar, fumar maconha, traficar... (D-E2).

> A sala de aula da EJA é diferente. Você percebe a disposição... Digo assim: eles já estão cansados do dia, de tudo. Eles vêm cansados, alguns se arrastando mesmo, se obrigando a estudar. Mas, os alunos são ótimos porque até frevo já dançaram comigo. Eles recebem bem [as proposições do professor], jovens e adultos participam [das aulas]. Eu não presenciei a aula de ninguém, então eu não posso saber, mas tem dia que o aluno não está bem, está muito cansado... (B-E2).

Pelas especificidades da EJA, o professor ata-se à reação discente. O contexto implica o resultado na EJA e suas contradições. O cotidiano dita o ritmo, mais não é oficializado no currículo de modo sistemático e debatido pertinentemente. A agência docente está intimamente dependente da disposição discente: tanto aquele que se conforma à escolarização, quanto ao que elege a escola como ambiente meramente de socialização entre pares. A EJA é um conflito exposto, é contradição, é imbricada correlação de ações e negações no isolamento da sala de aula. Ela é o gosto e o desgosto docente. É necessidade e a reatividade da “ignorância” discente. Ela gratifica e, em mão dupla, exaure os sujeitos implicados. Ela é compartimento de conhecimentos estanques em si mesmos. Ela é silêncio interdisciplinar e grito por ordem disciplinadora. As falas apontam esse universo de consensos e contradições, saberes e poderes dentro do cotidiano escolar, informais, informados – negados no ofício de legitimação curricular. Afora toda uma gama de situações cotidianas incontroláveis pela perspectiva atual de currículo mais balizado na tradição do ensino escolar, o feito ou o fiasco no processo de ensino e, especialmente, de aprendizagem dentro da sala de aula da EJA dependem em muito dos alunos, de modo geral, do ponto de vista docente: vontade ou indiferença daqueles; desenvoltura ou inação.

> Eu acho bom a EJA. Vejo que tem uns que têm vontade de aprender, têm outros que não querem aprender, mas você mostra que eles podem conseguir fazer as atividades direito. Basta ele querer! Basta ele participar! Eu peguei alunos aqui que não queriam nem fazer a atividade. Mostrando a eles que têm caminhos que eles podem seguir e resolver os problemas da disciplina

> sem desistirem de estudar. Incentivo, dou uma ajuda, dou um exemplo, mostro o caminho, sento com ele e tento resolver a atividade com ele, explicando, falando... (A-E2).

A formação escolar na EJA parece ser um constante convencimento do alunado, de sua vontade: convencimento de que o discente precisa gostar do que não lhe é significativo; de que participe daquilo que ele renega. Não é tarefa fácil para a docência, especialmente dentro de um campo curricular desritmado do espectro social e cultural dos educandos. O professor da EJA se vê engajado em sua autoimagem na docência como o sujeito que ampara e guia, em suma: transmite conhecimento, sugere um caminho a ser seguido. E esta replicante ação docente é executada à moda antiga, mesmo pelos professores mais recentemente chegados à EJA, mesmo com aqueles que estão licenciados em tempos contemporâneos e aparentam se voltar mais para o estudante. De todo modo, ele esforça-se na melhoria de qualidade desta modalidade educacional em questão e da aprendizagem do aluno ou tentativa de que ela ocorra ordeiramente.

Na ordenação escolar, as demandas dos sujeitos discentes, seus valores, suas perspectivas, seus contextos, seus anseios, suas negativas, suas percepções socioculturais são menos importantes do que as disciplinas e os conhecimentos formais que congregam historicamente. Segundo Arruda (2002), o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tabula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado. No atual modelo da EJA, grosso modo, parece ser exatamente esta tabula que as instituições de ensino formal concebem e buscam atingir. Assume o professor a responsabilidade que lhe fora outorgada, mas não se assume em que medida sua ação implica na repetição decorativa na formação dos indivíduos e tampouco em que percurso se dá criticamente o processo de ensino e de aprendizagem na EJA. Dessa maneira, retiram-se da modalidade em foco as capilaridades de um currículo repensado no contexto cotidiano que poderia significar em riqueza de diálogos, articulações de saberes e construção crítica do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse ponto, concordamos que o saber cotidiano, pela sua plasticidade e capacidade de adaptação, se constitui através de processos de absorção e transformação de outras formas de saber, incluindo o conhecimento científico. Há uma racionalidade na vida cotidiana, expressa nos saberes que ela produz, na inteligência dos sistemas de pensar que os humanos desenvolvem enquanto espécie, e na eficácia de seus modos individuais, coletivos e culturais de viver, como nos ensina Jovchelovitch (2014).

Mas, a concepção geral, que surge nas falas dos professores, é a de que a aprendizagem e, consequentemente, o sucesso da EJA, enquanto quantitativo de aproveitamento, seja de exclusiva responsabilidade discente. Se assim verdade for, para que professor? Para que currículo pertinente à Educação de Jovens e Adultos? A mecanização dos envolvidos condiz com a implicação de aprendizagem de exclusiva responsabilidade do aprendente. O que não nos parece razoável com os processos de educação sistematizada, intencional e especializada. Portanto, se o professor é esforçado, mas se apenas depende do aluno a aprendizagem escolar, as disputas ativas e reativas em sala de aula ressoam as fraturas expostas na EJA e suas contradições, pois ao professorado somente recairia também a mecanização das ações pedagógicas. Mas, o professor da EJA não é mecânico: ele age, tenta, busca, se angustia, pensa e repensa suas ações – mas, isso se dá de forma pouco organizada sistematicamente, em parceria com os outros atores educacionais que fazem parte da rede municipal.

Não há evidências nas falas de como o professorado se põe em marcha ao diálogo realmente democrático com o aluno, especialmente de modo sistemático e planejado no universo escolar, na construção curricular onde uma autonomia dos sujeitos possa traçar parâmetros didáticos, pedagógicos, metodológicos, éticos, políticos, para uma feitura mais articulada de conhecimentos mobilizados em sala de aula. Por considerarmos estas questões pertinentes para a discussão curricular na EJA, pegamos emprestada lição de Martínez (2009) ao nos dizer que a autonomia das pessoas é construída por nós, por meio da liberação daquelas relações com as quais tivemos um relacionamento heterônomo e um relacionamento de dependência. Para este autor, isso é importante porque, para que se possa de fato cultivar-se a autonomia, pedagogicamente é preciso que se crie ambientes educativos, que sejam presididos por um nível de aceitação dos alunos, nos quais todos se sintam apreciados como pessoas e nos quais existam alguns esquemas de referência estáveis, apontando até os seus limites.

> Às vezes, eu comparo com outras instâncias que eu já estive e estou. Então, é... A vontade de fazer com que os alunos despertem mesmo e tenham esperança, tenham algum objetivo... Isso me move! Mas, eu fico nesse misto de esperança e de desesperança. Uma realidade que tem mudado muito rapidamente, que desde que eu entrei na EJA de 2011 pra cá e nos últimos dois três anos, o público mais velho praticamente se foi, tem pouquíssima gente, pelo menos na escola que eu atuo. A maioria dos meninos é molecada mesmo, não sei se nas outras escolas são... E a gente tem visto e acompanhado várias problemáticas com relação a essa realidade desse aluno jovem. O aluno jovem – primeiro que pra ele ali não é só um ambiente de estudo: é diversão, é ponto social de encontro, o ponto social de drogas, o

> ponto social de namoro, o ponto social de paquera, o ponto social de jantar, enfim... (A-E3).
>
> O difícil é que você pega os alunos e... Muitos deles não são alfabetizados – vamos partir pra parte mais técnica e pedagógica. Mesmo no nível III, que deveriam ser alfabetizados... Mas, a gente sabe das deficiências que eles vêm, mas a gente pega alunos que escrevem até o próprio nome errado, né? Acontece no nível III. Então, quando você vai pra questão de... De letramento, aí que você vê a dificuldade de escrever... E se ele tem a dificuldade de escrever, a leitura dele é pouca e compreensão quase inexiste, né? Aí, é você, realmente, tentar que o pouco que você dá em sala de aula, porque praticamente na EJA não tem outra coisa, porque tem de ser dado dentro dos quarenta minutos (B-E3).
>
> Uns treze anos atrás era muita gente de quarenta, cinquenta anos na EJA. Gente comprometida. Sabe quando a EJA mudou? Quando chegaram os jovens de quinze, dezesseis anos. Aí, mudou. Mudou porque o jovem... Eles reclamam. Eles dizem que é muito curto [tempo] porque eles são acostumados do 6º ao 9º, sempre aquela grade de disciplinas o ano todo. E de repente você dois anos num ano só. E parecem que eles não entendem [a organização/estruturação da EJA] (D-E2).

As reflexões docentes acerca das realidades que se confrontam na Educação de Jovens e Adultos pairam no âmbito de perturbações sentidas em relação aos alunos. Em um ambiente que os entrevistados julgam ser adverso em suas realidades educacionais, essas falas sinalizam que a EJA está embaraçada e, por certo ângulo, perdida enquanto modalidade de educação formal. Sinal dos tempos, o que volta a religar a questão temporal do processo formativo discente e seu próprio tempo histórico acerca dos interesses. Alunos de faixas etárias diferentes – jovens e adultos com diferentes posturas e interesses – dentro de uma mesma sala de aula é um fator que contribui para a reafirmação do campo das incertezas para o desenvolvimento do processo de ensino tal qual vislumbra o professor. Pincelamos neste momento o entendimento de que os vácuos formativos do professorado em relação à Educação de Jovens e Adultos trazem essas inseguranças pedagógicas. Movidos por um enraizamento conceitual e pedagógico que reside em uma tradição escolar mais alheia à heterogeneidade discente da modalidade de ensino em tela, os professores resgatam proximidades ao Ensino Regular como forma de decodificação daquela modalidade educacional, pois se percorrem em reflexões que persistem em referência a esta dimensão de ensino escolar.

A alusão íntima entre a modalidade regular de ensino e a modalidade da EJA, suas especificidades e insinuações heterogêneas, limita o entendimento docente por meio de supressões analíticas que enxergam a dicotomia aluno jovem/aluno adulto como um viés problemático desta modalidade do Ensino Fundamental. Este aspecto sinaliza a objetividade que reinterpreta o campo de forma coletiva do professorado; idiossincrasia do indivíduo

docente na ação aos estímulos externos, porém absolvidos subjetivamente na concepção do sujeito docente. Esses aspectos se retroalimentam simultaneamente nas representações sociais dos professores sobre a EJA a partir de seu cotidiano, levando a práticas pedagógicas conservadoras.

Tais indícios de representações ancoram-se na modalidade do Ensino Regular com reflexo meio categórico de vizinhança simbolicamente trazida pelos professores à EJA; e, se objetivam, por um lado funcional na imagem do insucesso, uma espécie de fantasia, um embuste, por sua desestruturação como forma de replicação do discurso amplo que dá corpo pejorativo à EJA e, por outro aspecto complementar e mútuo na ressignificada de condução paternalista do alunado da Educação de Jovens e Adultos, múnus naturalizado pelos docentes. Jovchelovitch (2014) nos aponta um entendimento em que uma visão sobre as representações sociais está firmada numa concepção de abordagem sociocultural. Nesta abordagem, definem-se as representações sociais como ponto móvel dentro de um sistema de transformações que compreende um jogo representacional derivado de relações intergrupais e interinstitucionais na esfera pública, bem como dos processos de reprodução e renovação da cultura.

Nesse aspecto, os alunos são representados como sendo pouco preparados – carentes de saber, deficientes cognitivos, necessitados de ajuda redimidora – para o estudo formal nos níveis escolares III e IV que constituem a estruturação curricular do segundo segmento da modalidade de ensino aqui abordada. Indiretamente, as mudanças que ocorrem na sociedade e na cultura de forma geral reverberam dentro da escola na figura do alunado, mas não se dão oficialmente nas decisões de currículo, pois as inserções de saberes e fazeres que trazem os discentes para dentro da escola ficam à margem do oficial seletivo. As situações de desistência e reprovação – dentro das realidades vividas pelos alunos – que empurram os discentes para o turno noturno e as implicações que a juvenilização da EJA traz dentro de um sistema engessado e deficitário, são enxergadas pelos docentes como contraproducentes para os seus respectivos trabalhos pedagógicos, são empecilhos para as melhorias almejadas. Ao mesmo tempo, elas somam-se aos tantos fatores adversos que afetam os professores na EJA: entre gosto e dissabor, esperança e desesperança esse trâmite trançado se coloca a afetar a docência.

> Também a hipótese da polifasia cognitiva nos ensina que não é necessário separar radicalmente os saberes nem, tampouco, eliminar suas diferenças. A polifasia cognitiva não é simples porque o diálogo com a diferença jamais é simples. Mas é nessa diferença, e nas continuidades e descontinuidades que ela sustenta, que reside o potencial de todo saber humano (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 231).

São muitos fatores que desvirtuam a atenção discente dentro das instituições de ensino formal da EJA; e, segundo o professorado, a escola passa a ser o local de referência de socialização para os alunos – especialmente os jovens. Em meio a uma sociedade pouco amparada pelos serviços públicos essenciais, pela ausência de políticas públicas consistentes que auxiliem os indivíduos de baixa renda e escolaridade a um projeto social de vida, a violência urbana presente influenciando o modo de vida das pessoas, considerações sobre as famílias desestruturadas, as drogas; esses e outros aspectos fazem da EJA um lugar difuso e se tornar o ponto de tangência imprevisível que faz com que os alunos busquem o encontro mútuo e a confraternização, mas que relegam os estudos formais a um segundo plano de atenção. Pinto (2010) nos ajuda a entender a Educação de Jovens e Adultos em potencial dialógico, levando-se em consideração uma formação educacional crítica, onde os educandos são percebidos como sabedores ao mesmo tempo em que são desconhecedores. Isto é, se ignoram os conhecimentos escolares sistematizados historicamente, não podem ser considerados como não sabedores de muitas outras maneiras que os saberes sociais atravessam os sujeitos. Com base neste autor, consideramos que os alunos da EJA são pessoas cultas no sentido conceitual de que existem inseridas numa base cultural e social das quais se movem em intercâmbios cognitivos e vitais. O educando é sujeito da educação, da EJA em especial, e nunca pode ser considerado objeto da educação, mesmo que necessite da ação do outro, do professor, para seus processos de escolarização.

Porém, ao analisarmos as falas dos professores, que observam os fatores e contextos aqui refletidos por meio de suas vozes, esses aspectos apontados concorrem para a desvirtuação daquilo que deveria ser o ponto essencial: a formação que a escola pode oferecer por meio de suas potencialidades repassadoras de ensino imperioso para ser apreendido pelos alunos da EJA. Embora não esteja exposta nas vozes docentes uma perspectiva curricular confluenciada a estes conhecimentos e outros que entornam a EJA (e que nela penetram mesmo que estejam à margem das oficialidades curriculares), diálogos pertinentes com vistas a um entrelaçamento democrático de saberes críticos são possíveis, a escola da EJA pode mais do que repassar conteúdos disciplinares. Entre consensos e dissensos, misturam-se operatividade e emotividade no professorado. “Como processo fundante, a diferença faz os saberes polifásicos, capazes de combinar a cognição e a emoção, o pensamento abstrato e a ação, a ciência e o senso comum” (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 231). “São pessoas que vão logo cedo para o trabalho, mas a EJA é primordial manter alunos que trabalham estudando e poderem concluir a sua formação. Terem esse direito dentro do nossa realidade desigual em nosso modelo econômico-capitalista” (E-E2).

> Você tem salas que nunca são homogêneas com relação à faixa etária na EJA. Porque você tem alunos, por exemplo, provenientes da tarde que repetiram várias vezes e não têm mais condições de estar à tarde, geralmente esse aluno da própria escola vem para o noturno... E tem o aluno que há muitos anos está afastado, com a faixa etária mais avançada (E-E1).

> A EJA... É uma comunidade diferente, é... É um convívio que, que... Eu não sei explicar direito... Eu não sei como digo isso. É... Como é a EJA? É um, é um... É uma mistura de cotidiano do sentimento das pessoas mais do que o restante, entendeu? No Ensino Fundamental, o aluno ele é mais aluno. Mais aluno naquele perfil padrão de aluno? Eu observo dentro da EJA, o aluno é mais pessoa... Mais pessoa... Não sei se tem o cotidiano mais... Ou pela experiência que eles trazem pra gente, né? Que tem essa troca. Eles levam muito... (A-E3).

A EJA é quase indecifrável. A sala de aula é difusa. De difícil análise, de muitas interjeições, reticências e dúvidas, a EJA é intrincada para o professor que nela atua. Os itinerários discentes daqueles que estão na Educação de Jovens e Adultos são distintos: jovens reprovados em outros expedientes modais da educação escolar, adultos que há muito tempo estavam longe das salas de aula das instituições de educação formal. O alunado da EJA é tipificado pelos professores sob outro olhar, que vislumbra o desvalido, especialmente em sentido intelectual. A EJA é reflexo social de uma realidade espinhosa, que se estabelece na vida de muitas pessoas, que por um ou outro motivo perderam o "tempo certo" de suas histórias e oportunidades quanto à formação escolar. Nesse contexto, a questão curricular, como perspectiva de novos entendimentos se faz preponderante por ser base fundamental para uma educação realmente emancipadora do sujeito. Soeiro (2009, p. 171) nos faz entender melhor acerca de outra percepção sobre os alunos da EJA que indicia um currículo mais democrático, ao inferir que "em nossa vivência diária nos deparamos com a riqueza cultural viva e pulsante que permeia nossas salas de aula, traduzidas pela diversidade expressa nos modos de falar, de expressar, nos costumes peculiares a cada região, no acúmulo de experiências e saberes que cada sujeito adquire ao longo de sua trajetória e história pessoal de vida". Entendemos nela ainda que o reconhecimento da existência dessa riqueza e dos saberes que cada aluno traz consigo, tecida na relação com o outro e na sua relação com o mundo é o desafio da EJA, na construção de uma escola na qual educandos e os educadores possam interagir, dialogar e produzir conhecimento alicerçados por saberes diversos levando em conta a realidade social e cultural desses sujeitos.

A responsabilidade de tal empreendimento pedagógico não é simples: é difícil, labiríntica, até penosa para os docentes. "Ainda tem isso: as salas muitos heterogêneas, vixe" (EC3)! Os respondentes demonstram que não é uma tarefa singela para o professorado manter-se estimulado no sentido de conseguir mediar e engajar também os alunos em

prontidão diária com vistas a se sentirem estimulados em um ambiente educacional – que reflete o social – tão intrincado e multifacetado. Nessa encruzilhada de senso comum, a EJA é a modalidade dos desestimulados. No entanto, o grupo discente da EJA é auspiciosamente rico de potenciais cognitivos, de experiências e saberes diversos, de anseios e vontades variadas, de dinamismo e capilaridade social e cultural considerável de levarmos em consideração seus espaçotempos sociais, culturais. Compartilhamos de uma convicção convergente ao pensamento de Kress (2012, p. 145-146) quando afirma que:

> [...] em um período em que a vida fora da escola é uma vida de constante mudança em todos os aspectos, em que os alunos, como participantes de seu mundo social e cultural, defrontam-se com a mudança para onde quer que olhem, e onde se supõe que eles respondem flexivelmente às demandas desse ambiente, a expectativa de que eles possam aprender apenas absorvendo passivamente ou apenas "adquirindo" a matéria, não é de forma alguma plausível.

Nas idas e vindas das falas de nossos entrevistados, em vários momentos distintos os professores se reportam às figuras discentes no decorrer deste estudo, ao costurarem seus fios analíticos acerca do discente desta modalidade educacional, de modo geral, ora pontuaram o alunado de maneira mais ampla abarcando o conjunto discente como um todo, por vezes fazem certas distinções entre os jovens e os adultos na magnitude de suas interpretações e entendimentos – estereotipando o educando ou subjetivamente discursando sobre seus saberes – no cotidiano escolar da EJA e em outros momentos demonstrando seu senso comum docente construído sobre o alunado. Nesse âmbito, Kress (2012) nos demonstra que há uma crise de confiança produzida pelas mudanças contemporâneas intimamente inserida em contexto escolar, e isto, gera naqueles que experienciam a escolarização – os alunos –, a identificação de uma irrelevância, ou poderia ser uma falta de adequação entre o que a escola ainda faz e valoriza e o que o mundo no entorno dela de fato é e o que exige.

Estes aspectos parecem ser replicáveis sensivelmente dentro da EJA, e, neste cenário contemporâneo, os professores discorrem suas vozes acerca dos educandos desta modalidade do Ensino Fundamental, o que os remete diretamente às questões curriculares, pois as concepções que os docentes elaboram sobre os discentes revelam em boa medida as representações sociais que constroem e sobre as posturas cognoscentes acerca de tais questões, seja em sentido teórico – como entendimento dimensional desta matéria –, seja em sentido prático como modelação ativa de suas decisões pedagógicas no contexto escolar, da sala de aula. O conhecimento importante é o escolar e a distância de interesse entre os significados cotidianos que elabora o aluno em seu contexto social e a atenção aos conteúdos

escolares se espaçam entre si, o que faz com que o professorado atribua ao discente certa indisponibilidade de interesse nestes. “A gente não vê esse aluno à procura de conhecimento. É um sentimento de desinteresse mesmo. Ele não está aqui à procura do conhecimento pra ele enquanto pessoa. Ele está aqui para permanecer no seu trabalho ou para ter contato com outras pessoas” (C-E1).

Volta-se a noção de que o interesse na aprendizagem escolar deve estar na conta discente, eximindo a escola de implicação neste processo, e consequentemente, o professorado. Os professores distinguem comportamentos, interesses e condutas entre alunos jovens dos alunos adultos, traçando seus diferentes perfis grupais. Mas a análise docente não se restringe apenas a esses aspectos, avança-se ao processo de ensino e de aprendizagem e delimita objetivos com os quais os discentes transitam, desistem ou permanecem na Educação de Jovens e Adultos. Esses aspectos estão diretamente entrelaçados ao currículo. De início, o aluno, de modo geral, é visto como o ser que precisa daquilo que a escola tem a lhe oferecer. Como vimos anteriormente, o ser discente é um ser de precisão, de necessidade, e esta, é atrelada ao conhecimento escolar; logo, o aluno é um ser desértico na construção da imagem que os professores – de modo geral – fazem sobre os discentes. Essa imagem, neste estudo, já fora pincelada e discutida, e ela se reafirma na definição docente. “Eu defino o aluno da EJA como uma terra sedenta. Você sente que são pessoas que realmente querem conhecimento, querem se oportunizar vivências... Pode ser que um venha por causa de exigência do trabalho, mas eles vêm porque querem” (B-E2).

> Os alunos da EJA são mais lentos pra pensar porque não estão acostumados a pensar. Aí, você chega com problemas e muitas vezes quando termina a aula eles dizem que estão com dor de cabeça. E eu digo que é assim mesmo, que eles têm de tentar. Dizem que não têm conhecimento suficiente, que é difícil. Mas, só vai ter no momento em que tentar resolver (A-E2).
>
> O aluno da EJA, no caso da escola, ele é mais carente de atenção do que de conhecimento. Ele tem o interesse pelo conhecimento, mas a valorização, a conversa, o diálogo a respeito da vida dele, como eles estão, esse carinho que a escola dá, a gente sente que prende mais na escola, esse aconchego... Segura muito esses alunos. Eles se apegam muito... Talvez, seja uma questão de necessidade. Isso faz mais eles permanecerem na escola do que em termos de conhecimento (C-E1).

Nestas falas notamos modelações feitas pelos professores aos alunos da EJA, onde se revela um entendimento mais restrito das capacidades cognoscentes e cognitivas dos sujeitos discentes, reducionista, meio preconcebido e tendente à distorção: o aluno é concebido como um indivíduo que busca conhecimento, que ele não tem. O conhecimento aqui é considerado aquele que é oficializado pelo currículo disciplinar que abastece a EJA

como base para o processo de ensino e a de aprendizagem em um molde pré-delimitado educacionalmente. Logo, em decorrência, o ser discente é o ser do não conhecimento. Porém, entendemos em Andrade (2004) que a estratégia de escolaridade desses alunos é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento do próprio sistema educacional, que até impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, segundo esta autora, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infanto-juvenil.

No contexto desta modalidade educacional, como consequência do arraigado olhar baseado na tradição escolar, é o estudante um ser vazio, desertificado de saber, e que não tem capacidade de raciocinar, falta-lhe o hábito disto, impossibilitando-o da agência contributiva em seu processo formativo. Até mesmo – segundo essa interpretação do discente da EJA – é um ser necessitado de afetos amorosos, órfão de relações sentimentais, buscando no professor esse amparo. Confunde-se uma oportunidade de estabelecimento de laços de confiança e parceria amigável, de respeito e partilha com necessidade emocional de um grupo de atores desta modalidade do Ensino Fundamental, mesmo que ela exista, essa noção ata a complexidade discente ao simplismo por um recorte do estudante. Ao nos apegarmos às reflexões de Pinheiro (2011), concordamos quando ela afirma que ao docente, para além dos conteúdos considerados específicos do conhecimento científico e escolar, é preciso buscar a compreensão da estrutura de pensamento do jovem e do adulto nas práticas sociais e culturais em que se inserem estes sujeitos. Ultrapassar essa ideia de que o estudante da EJA é um contêiner vazio se faz preponderante para uma reformulação do pensamento curricular vigente na EJA.

A segunda modelação volta-se ao professor como aquele redentor, levando o aluno à luz do saber, ao hábito de pensar e de amparar emocionalmente este aluno em suas carências. No primeiro sentido, o professor é a figura de replicação ortodoxa de um modelo curricular arraigado historicamente, chancelando um tipo de conhecimento outorgado quase como o único digno de verdade. No segundo sentido modal, o docente absorve uma espécie de assistencialismo adornando à ideia de “missão” do professor. Ao jovem e ao adulto da EJA se toma quase como a criança escolar. Nessa perspectiva de olhares docentes, os mais antigos na profissão reduzem o potencial reflexivo do aluno; os mais recentes reintroduzem uma ideia meio tecnicista de transmissão/repetição, cobrança de conteúdos escolares aos discentes por neles enxergarem o dever que a escola a isto requisitaria.

> É o terceiro turno, então, os alunos da EJA já chegam cansados. Às vezes, um pouco desanimados com as dificuldades do dia, da família... A sala de aula pode ser um trampolim... Então, eles estudando hoje, eles podem conseguir um trabalho melhor amanhã. Então, é desafiador para o professor, porque você deve estar em sala de aula e não deixar a aula cansativa e não exigir tanto... Esse é o maior desafio! (B-E2).

O turno da EJA é a conjuração diária do acúmulo de cansaço de seus atores; portanto, ele atinge os alunos e também aos professores. Se o aluno é um ser em estado de desânimo, como vimos, igualmente podemos imputá-lo ao professorado de certo modo. No contexto geral, a Educação de Jovens e Adultos desafia a todos os envolvidos. O professor reconhece as circunstâncias sociais que se imbricam na realidade do aluno e das vielas sociais que conduziram certos grupos sociais a exclusões de direitos, e poderia estabelecer ricos diálogos de discussão e articulação aos conhecimentos escolares a partir das vozes dos próprios estudantes. Contudo, o docente tende a carregar na retina uma imagem memorial de um entendimento ontológico sobre o ser discente que faz a educação tradicional deste sujeito no sentido de desconsiderar suas capacidades de saberes agregados ao longo da vida. Como ser desprovido de conhecimentos, assim concebidos pelos professores, os estudantes desta modalidade são uma metáfora visual de setas girando aleatoriamente num tabuleiro plano a esperar direcionamento correto pelo professor, norteador de suas existências, guiados como imagem espelhada que imita os movimentos do agente, o docente. O sujeito discente é percebido – por uma supressiva concepção docente ainda em vigor – como um ser no limbo intelectual e abalado em termos emocionais, um ser cuja ausência destes espectros mentais lhe faz objeto vazio. “A carência de conhecimento, de amizade. É a timidez, é a vergonha. São essas as dificuldades... Isso prejudica porque o aluno de trinta se sente envergonhado porque ele está ali com o de dezesseis. Se sente tímido em responder algumas perguntas em relação à prova, em se relacionar” (A-E1).

Por outro lado, a escola, por meio de seus processos de formação, na EJA, perde a função de oportunizar um direito educacional em sentido de colaboração na construção social de indivíduos críticos em busca de matrizes cidadãs menos injustas, mais habilitados a enfrentarem e dialogarem com os tempos contemporâneos. Passando a ter, em certa perspectiva, uma função assistencialista de amparo quase emocional a estes necessitados por meio de seus professores. “O aluno jovem prefere o jogo, a atividade, o movimento. O outro grupo prefere a ludicidade, recreação, alguma coisa que mexa com ele, mas que não tenha que se expor muito diante dos mais jovens. Essa é a diferença” (A-E1). De certo modo, simbolicamente a partir do olhar docente, à EJA se abate – por meio da figura discente – em

certa infantilização típica da realidade estudantil dos anos iniciais de escolarização, e este aspecto surge ao se tencionar a imagem discente, a partir dos afetos docentes que sugerem uma amorosidade que inocenta o discente da EJA a um patamar infantil, principalmente nas vozes das educadoras; pois, "eles são uns amores. Querem estudar. Não faltam. A evasão não existe. Aqui, a turma que eu peguei semestre passado, é muito boa. Mas, a turma que eu peguei agora... Eu dou aula nos níveis III e IV e, também I e II" (D-E2). Logo, a brincadeira e a ludicidade é transportada ao aluno como alusão representacional de discentes quase como se crianças fossem.

Este aspecto pode estar vinculado a uma familiarização histórica do educador acerca da escola como lugar de aprendizagem de alunos ditos regulares, como nos ensina Pinheiro (2011, p. 75), "o arcabouço do nosso sistema educacional ainda tem por base a concepção do espaço escolar como instituição que se distingue pela educação da criança"; portanto, pouco se preocupa com o aluno jovem e adulto nestas condições e etapas da vida destes sujeitos, que são estigmatizados ou tratados como ineptos de voos estudantis mais densos, adquirindo quase oficialmente um conceito de mísero intelectual, digno de pena. Essa concepção revela muito sobre o currículo que não estabelece diálogo como seu alunado, e reafirma como resultado do aporte docente da EJA ao Ensino Regular. "Agora, quando a família ajuda na volta pra estudar, a família desse adulto... Eles vêm" (B-E3). Nesse olhar quase parental, assistencializador, e meio infantilizador do ser discente, a realidade é posta em suspenso a partir de uma distorção representacional do aluno no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois até mesmo sujeitos adultos, condutores de suas vidas, com vivências diversas, são associados a alunos que precisam de condução externa para se interessar pela escola.

> A gente recebe alunos sem conhecimento, alunos que chegam na EJA com uma defasagem muito grande, com várias deficiências e o professor tem de tá bem embasado para poder conseguir ensinar a essa categoria de aluno com vários conhecimentos e ao mesmo tempo poder coloca-los no caminho certo (A-E1).
>
> O interesse no ato da matrícula é mais a cobrança que eles têm lá fora, no trabalho. Mas, a permanência deles aqui durante o ano é mais pelo o aconchego aqui na escola. Como eles se sentem bem, fazem um esforçozinho pra vir pra escola. Em média se matriculam oitenta, cem alunos que são divididos em seis turmas. No fim do ano terminam turmas com três, quatro, cinco alunos. Mas, a gente faz de tudo que essa escola [EJA] permaneça pelo interesse desses alunos que ficaram. Eles querem continuar e essa é a luta da escola em prol desses alunos que ficaram (C-E1).
>
> Eu acho que o aluno da EJA – ou o jovem, ou o adulto – ele vem muito com o interesse de socializar, de ver colegas... Porque você vê os jovens mesmos com amizades, conversas... O adulto, a mulher, que muitas vezes, passa o dia

> em casa cuidando da família e não tem nada pra ela e ela também vem pra escola com essa necessidade de socialização. E também a questão de recuperar aquele tempo que ele perdeu para o trabalho ou pra não ficar parado, né? (E-E1).

Variáveis diversas são percebidas pelos professores no cotidiano da EJA acerca da introdução discente a esta modalidade do Ensino Fundamental. A escola é uma instituição naturalmente de socialização dos sujeitos, a EJA é uma oportunidade formativa oficial que dá aos educandos possibilidades de restituição de seus respectivos caminhos de escolarização e, portanto, de crescimento intelectual e social. Mas, ela não consegue encontrar convergências formativas pertinentes aos interesses e expectativas dos alunos, potencializando o abandono escolar discente. "O insucesso na aprendizagem pode implicar na perda de sua percepção de autoestima e de autoconceito, podendo provocar a resistência ou o abandono" (PINHEIRO, 2011, p. 49), e este aspecto, entendemos, está correlacionado diretamente às decisões de currículo. Os sujeitos na EJA se encontram numa espiral circulante de abandonos discentes e desestímulos docentes pelos quais se adentram a cada novo ano letivo. "O aluno que já é... Você sabe que o aluno repete muito, né? E, às vezes, ele passa em dois componentes e fica em dois, aí fica o ano todinho. Nós temos reprovação razoável. As desistências têm diminuído, mas ainda é considerada, assim, um pouco alta" (B-E3).

Ressalvamos que a questão da desistência discente em cada ano letivo não pode ser analisada por um prisma meramente correlato às decisões de currículo, posto que ela envolva situações e razões muito mais complexas; mas este artefato, da forma impositiva como se organiza seu estofo educacional, sua rigidez, corrobora com o distanciamento entre os aspectos de significados codificados nos contextos socioculturais dos alunos e a formação escolar oficial. Como descrevem os professores, o aluno da EJA não chega com a noção imediata aos conhecimentos disciplinares da educação escolar, mas não há nas falas sinalizações de que sejam aventadas oportunidades de construção democrática de sua formação na interlocução de seus saberes àqueles. Até mesmo a confusão de nomenclatura entre modalidades escolares revelam um espaçamento conceitual entre as especificidades da EJA e sua aproximação imagética a outras instâncias do ensino formal.

"Na EJA tem aluno que gosta de debates, que mostra o que sente; mas, tem aluno tímido, que precisa ser trabalhado. Já tem aluno na EJA que tem facilidade pra expor, outros não e percebemos isto com os mais velhos" (E-E2). Os professores identificam essa complexidade em contextos cotidianos nas escolas, na EJA, são sabedores das caminhadas estudantis pregressas, em boa parte, no que se refere aos alunos jovens, e interpreta as intenções introdutórias dos adultos à Educação de Jovens e Adultos, que muitas vezes estão

distantes do mundo escolar em razoável soma de anos. Desse piso interpretativo, no entanto, pouco é sinalizado pelos docentes, em suas falas, acerca de como os alunos podem dar apoio a articulações de saberes no processo de ensino e de aprendizagem; pois não há um entendimento geral e vigorante entre os professores no sentido de se conceber o sujeito discente como agente em ativa colaboração na integração entre contextos sociais e culturais de saberes, dos quais extraem significados pertinentes para suas vidas e os conhecimentos oficiais inseridos no currículo da EJA. Os professores traçam diferenças entre alunos jovens e adultos, apontando como avaliam os interesses e comportamentos dos discentes ao compararem uns e outros dentro das experiências cotidianas nas escolas.

> Os jovens chegam [à EJA] oriundos, geralmente, da tarde e à tarde eles dão um trabalho muito grande. E como eles já estão fora de faixa a gente acaba trazendo esse aluno pra noite. No início do ano, que é um grupo maior, vêm alguns que a gente percebe logo no início que eles não vão continuar na escola, que eles não querem assistir aula. No início do ano sempre acontece. São pessoas que têm outros interesses na escola... (C-E1).

> Em nossa realidade, o nosso aluno jovem, indisciplinado, foi reprovado No Ensino Regular. É jogado para a EJA. Estou sendo bem realista. Outra: esse sujeito está passando por problemas sociais, precisa trabalhar, e só pode de manhã e à tarde, então, vem estudar à noite porque está no mundo do trabalho. Ainda com dezesseis, dezessete anos... É outra clientela de EJA (D-E1).

Existem aspectos relevantes sobre os jovens que os professores deixam transparecer em suas falas: o primeiro, estes versam sobre a forma como esses discentes chegam à EJA em função do insucesso acadêmico no Ensino Regular, sendo empurrado para o turno noturno. Nesse aspecto, alunos e professores se emparelham e se igualam, pois ambos chegam à EJA de modo pouco planejado. Entretanto, não há indicação concreta nas falas que mobilize alguma ação institucional no sentido de sistematização de iniciativas pedagógicas que acolham estes alunos de modo que possibilite sua inserção à modalidade sem muitas tensões; do contrário, já existe uma imagem formada taxativamente na retina docente, como a pressuposição daqueles que chegam e que permanecerão durante o ano letivo e dos que desistirão. A escola é emblemática no que se refere ao julgamento dos indivíduos, o professor é pródigo na arte da avaliação, a EJA pune os incautos, os desprovidos de direcionamento e objetivos. Outro aspecto óbvio se dá na diversidade estudantil, num mesmo espaçotempo pedagógico, replicado simbolicamente como cliente de um serviço meio fabril a ser ofertado. Noutro vértice, a diferença se mostra como uma tônica da EJA, aquilo que é heterogêneo, que não é igual, que é afastado do que está familiarizado e dogmatizado na docência, de longa data como ponto fixo sem tendência à inflexão: são os alunos jovens desta modalidade

educacional, também são os adultos; e, desse modo, fincam os professores seus pilares conceituais. Em âmbito mais abrangente, colhemos de Arroyo (2012, p. 62), como analogia às nossas reflexões, que pode dar noção básica a este contexto meio conservador do olhar educacional do professor sobre os sujeitos discentes ao pensamos em contextos de EJA.

> Temos uma tradição específica de pensar a educação e suas pedagogias: nascem e se conformam coladas à história do pensamento abissal/sacrificial tal como foi gestado e contextualizado na conformação dos Outros como coletivos inferiores, inexistentes, sub-humanos e na conformação do Nós esgotando a existência e a humanidade. São pedagogias gestadas em processos/contextos/padrões de poder/saber dominantes na formação de nossas sociedades latino-americanas.

Nesse aspecto geral, como ponto de reflexão de nossa gênese pensante, trazemos ao particular da Educação de Jovens e Adultos, para refletirmos que a diferença no sentido exposto pelos professores, aqui descrito nas falas, parece-nos, não ser tratada como potencial animador em direção à diversidade e sua capilaridade à proposição pedagógica inovadora em termos curriculares, mas como implicação problemática que se escora à realidade da EJA. Nesta, as heterogeneidades se convergem em um mesmo espaçotempo escolar por distintos motivos e dentro de uma visão regular de ensino, na qual a diversidade discente é entendida como um problema e não como uma potencialidade própria da EJA.

> O aluno adulto é diferente: ele vem porque – em alguns casos – o mundo do trabalho lhes exigiu. Então, ele vem desesperadamente correndo atrás dessa certificação. Ele tem certa responsabilidade [na EJA]. Têm adultos já aposentados vêm com essa concepção que vão aprender sempre devido ao apelo que se tem sobre educação ao longo da vida nesse milênio. Esses alunos, adultos, são mais interessados mais do que os jovens em sala de aula (D-E1).
>
> O aluno adulto também quer se socializar. Eu não acredito, sinceramente, que eles estão procurando só trabalho... Uns querem sair da rotina de casa, não estão procurando um trabalho. Uns querem trabalho, querem apenas cumprir uma tabela para terem aquele certificado. É o resultado final (E-E2).
>
> Muitas vezes o adulto não estudou na sua época porque não tinha como. Famílias pobres tinham que trabalhar... Essa velha guarda eu vejo os depoimentos. Os que estão retornando pararam de estudar por falta de condições mesmo. Não havia escolas pra eles e tinham que trabalhar. Diferente da meninada, que está em um novo tempo porque essa meninada tem um pratinho de comida dentro de casa (C-E2).

Por meios diferenciados os jovens e os adultos procuram a escola para a retomada de sua formação, e nisto, também se socializam e entram em inerentes conflitos. Cotidianamente deixam transparecer convergências e divergências seja no campo pessoal ou escolar. Os interesses e desinteresses discentes permeiam o cotidiano da EJA e se concretizam em saberes vivos que, geralmente, são presenciados pelos professores e pouco utilizados

formalmente na construção dialógica de currículo. Os professores identificam essas diferenças entre alunos jovens e alunos adultos, seus aspectos atitudinais e comportamentais, mas tende a ignorar tangenciando a EJA a um patamar de dicotomia entre estes atores, que leva à crença de divisão entre jovens e adultos sob o ideal de facilidade do processo de ensino e de aprendizagem nas salas de aula; o que leva a crer o docente que "botar um jovem com adulto, idoso dá certo? Na EJA não dá! Tem que ser jovem num canto e adulto noutro" (D-E2). Os objetivos discentes se distinguem e chegam por meio de anseios particularizados em cada sujeito, e esses aspectos geram tensões, o que leva o professor a ansiar um ideário de organização e disposição discente em cada sala de aula de forma que aparte os jovens dos adultos. Na peleja diária que a esta modalidade educacional se calejou, nos embates e conflitos, os jovens são mal vistos, os adultos conformados e o professor anseia a ordem e o regramento como alívio aos seus percalços rotineiros.

> Então, eu acho que disciplina é fundamental. Os jovens que nós temos hoje, é... Uns jovens assim... É... Então, eles querem uma vida mais fácil. Ganha dinheiro fácil. Temos toda essa clientela. Aí, o currículo meio seco, né? Eu sinto essa coisa da motivação... Oficinas motivadas, né, que desperte a arte. A arte desperta, né? (EC2).

Pela imagem oposta ao professor, os motivos que levam jovens e adultos aos bancos escolares estão amparados por subjetividades próprias de cada aluno, como percebemos nas reflexões docentes; e, segundo essa análise, de modo geral, estas motivações não versam sobre a intenção de instrução escolar própria destas instituições como forma de crescimento e progressão intelectual. Deixam transparecer os docentes que o conhecimento historicamente sistematizado na educação formal, pouco interessa ao alunado de modo prioritário. Jovens e adultos se distanciam em seus interesses, segundo o olhar docente. "Acho que pelo fato da idade – eles ainda estão naquela coisa de que tudo é o momento – é o movimento todo de jovem" (C-E1); noutro polo divergente quanto aos interesses na EJA, "o adulto não, o adulto já está ali com uma perspectiva, querendo algo, com objetivo de terminar para continuar no emprego... Pra garantir. É essa a diferença" (C-E1). Se os interesses se distinguem entre jovens e adultos, os comportamentos em sala de aula seguem pela mesma métrica; pois, estes se configuram mais encaixados à figura conformada de um aluno apassivado, enquanto aqueles refletem o ícone da indisciplina em sala de aula.

> O aluno adulto é mais tradicional. É aquele aluno que gosta mais da aula em si, em sala de aula... É aquele aluno mais metódico, que gosta de anotar, que quando você está escrevendo rápido ele pede pra ir mais devagar, deixar [no quadro]. E o jovem fica mais numa postura inquieta, com aqueles vícios da tarde, de inquietação, de querer sair da sala antes... (E-E1).

Possivelmente, o aluno adulto carrega consigo, em termos de sua parca escolarização, a imagem tradicional de uma educação disciplinadora, impositiva e antidialógica; onde a figura discente deve obediência ao mesmo tempo em que precisa aceitar os ditames pedagógicos que lhes são apresentados. Essa ideia do aluno bem comportado, como um bom aluno, assenta-se também no ideário docente na intenção do controle ordenador e silenciador da sala de aula. O aluno jovem é analisado com mais ressalvas e certo incômodo pelos docentes. Em tempos atuais, estes alunos são estigmatizados como sujeitos de um não saber e de um não querer nada que a escola possa lhe entregar. “Esses jovens daqui... Têm uns que buscam ‘o oba-oba’, a linguagem da droga – se bem que hoje em dia eu vejo, mas é menos” (D-E2). No entanto, concordamos que,

> [...] Os jovens da EJA tornam-se visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências. [...] Porém, a realidade que, muitas vezes, incomoda o sistema educacional, é o fato de que, apesar de esses jovens terem todos os motivos compreensíveis para não voltar à escola a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória escolar bem-sucedida (ANDRADE, 2004, p. 49-50).

Não fica evidente que haja cautela e sensível reflexão por parte da escola, e pelos professores, que possa sugerir reflexões acerca dos sentidos que os jovens dão aos seus contextos sociais e culturais nas aprendizagens cotidianas que neles se inserem e de tal modo em relação à formação que pode adquirir em contexto escolar. Entendemos pela falta de uma perspectiva curricular que se baseie no diálogo pertinente entre os atores da EJA, abismos de silêncios se fincam no enredo da Educação de Jovens e Adultos. Porém, por meio das relações de poderes existentes nas salas de aula, pelas reações e inquietudes discentes, pelas negativas ao processo de formação escolar no dia a dia da EJA, o abandono escolar, existem sinais afixados rotineiramente nesta modalidade que sugerem o descompasso entre sua oferta e sua procura. Entre os professores, é construída uma imagem de potencial sensível que faz figuração do alunado da EJA que remete a um contexto de exclusão: onde os discentes são taxados como seres imersos em um estado impreciso, atrelado a certa indefinição pessoal e social que os inviabiliza como indivíduos capazes de elaborações cognitivas, despreparados para pensarem colaborativamente em seus processos formativos nas escolas. Os adultos são apenas disciplinados, correndo atrás de um passado perdido em função de questões laborais e os jovens carregam consigo a imagem obscura do desleixo de si, do descaso consigo mesmo: a negação da negação.

> Quem vem ainda pra EJA, to falando do pessoal fora de faixa mesmo, os adultos, são os nossos melhores alunos. É um pessoal que reconhece... Essa galera de trinta, quarenta, cinquenta estão voltando porque não tiveram oportunidade. Oportunidade que os meninos hoje têm. Os de hoje têm todo um apoio para estarem na escola – não têm tanta necessidade de trabalho como era antigamente e até têm – mas, por preguiça mesmo que não querem vir. Os quarentões não tinham oportunidade: escolas distantes... Hoje novos têm tudo, mas, os de quinze, dezesseis estão dando nó. Eles não querem. As novas tecnologias dando trabalho pra gente. Aí, vem a didática chamando pra trabalhar as novas tecnologias, mas não tem como o professor trabalhar com novas tecnologias todo dia. Pegar esses telefones e incluir, mas na rotina? Não dá! (C-E2).

> Os adultos estão mais atentos, participativos, estão sempre dispostos – apesar do cansaço de alguns e de até externarem que estão cansados – mas fazem [as atividades propostas pelo professor]. Acho que é pela experiência de vida, talvez. Já tenha vivenciado muitas histórias e não foram oportunizados os estudos e hoje estão tendo essa oportunidade e agarram com toda força, mesmo cansado... E participam. Às vezes, os jovens ainda têm tempo. Então, brincam, depois tentam correr atrás... Depois brincam de novo e assim vai (B-E2).

Para além dessas imagens formatadas sobre os alunos da EJA, é preciso reconhecê-los como parceiros na construção do processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Em nossa perspectiva, o meio pelo qual se inicia a discussão e ação acerca desta reflexão é o diálogo pertinente, democrático, respeitoso, investigador, inquieto. O currículo é o chão que pode dar firmeza aos professores, aos alunos, à escola, para a construção cotidiana desse itinerário balizador de reflexões e ações pedagógicas que nutram uma significativa percepção acerca do contexto em que a EJA esteja inserida e suas possibilidades. E, nesse movimento dialético, numa perspectiva ampla de currículo, o seu pilar de sustentação é o cotidiano que se implica a escola e seus entornos sociais. Como nos ensina Arroyo (2012) é preciso que professores, escolas, enfim, partam dos processos de produção da existência do educando, do seu viver. Acreditamos que além da partida, os processos formativos nesta modalidade do ensino formal devem permanecer e se imbricarem aos conhecimentos sistematicamente oficializados, articulando pontes de significados entre os sujeitos escolares. Do contrário, ocorre o distanciamento e a falta de significados aos alunos de sua própria escolarização; pois, "ignorar essa realidade e fechar-nos em 'nossas' questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se formam a partir da infância" (ARROYO, 2012, p. 83).

> Esse aluno jovem, parte deles que ainda está muito perdida. Eles não sabem o que querem. Aí, abandonam! E tem outro grupo, trabalhando, e está aqui, cansado, mas com o compromisso de concluir essa etapa, que é o Ensino

> Fundamental. Tem o grupo que veio por indisciplina e está meio perdido e não sabe o que quer da vida, que teve algumas lacunas na formação da personalidade, do caráter, família omissa ou envolvida com alguns problemas e distorções em nossa cultura social... E tem aquele grupo que simplesmente quer fazer uma experiência com a EJA porque estava deslocado noutra modalidade, já havia sido retido... (D-E1).
>
> E hoje você tem um ou dois, quando tem, está entendendo? Então, esse desafio é você tentar administrar, vamos dizer assim, a energia de quem quinze ou dezesseis anos com aqueles que não ficam tranquilos. Uns falam demais... Esses que têm mais de trinta anos que gostariam de mais silêncio porque já vêm com o desgaste do dia a dia, e são eles que ainda trabalham e mantêm as suas famílias... E você também manter uma tendência o aluno na escola e dentro da sala de aula. Acontece do aluno estar na escola e não estar na sala de aula (B-E3).

O olhar docente analisa o ser discente, mas, no entanto, a complexidade social, histórica e cultural deste não é inteiramente alcançada na profundidade que possa reestabelecer outra perspectiva dialógica de currículo na EJA. No tecido emaranhado que delimita o discente, o professorado o faz como um contingente estranho enquanto perspectiva estrutural e simbólica do lastro de suas experiências profissionais, ao difundir sua imagem de insucesso. Estereotipando o alunado como um ser carente de conhecimento e até de afetos, classificando com certo apelo de infantilização no que se refere ao seu processo de escolarização nesta citada modalidade educacional. Resultante de inserção numa modalidade igualmente destinada, historicamente, como um apêndice do Ensino Regular. O professorado constrói representações sociais sobre estes sujeitos interpretando-os à ideia imagética de fracasso, comunicando-os na difusão de sua imbricação à figuratividade da EJA; pois se estão nesta modalidade, que é um símbolo do abandono da educação pública, por sua redução, pelo descaso que suporta, pela secundarização de sua existência, por ser ela considerada um engodo a partir dos poderes públicos, o seu aluno é essência viva deste fiasco educacional. Ancora-se o professorado ao aluno objeto, infantilizado, aproximado ao ideal de discente da modalidade regular de ensino, suprimido em seus potenciais proativos de saberes enquanto educando; objetivando-o como um ser vazio de conhecimento, fracassado. Oposto da docência, imagem refletida no espelho dela que deve funcionar como uma forma mimética do professorado, precisando o estudante de salvação sublime. “Infelizmente, sim, o professor é superior ao aluno [sentem-se]. É isso que a gente vê na prática. O que é majoritário que a gente vê na prática é isso. Eu não penso assim. Mas, há colegas... O que predomina é isso” (D-E1).

A origem discente, seu ambiente social excluído pela ausência de políticas públicas essenciais à dignidade humana, em suas periferias desamparadas e pouco

promissoras, podem corroborar para a amarração desse sujeito ao ícone do malogro, pois ele é pessoal e social; logo não tem sentido estabelecer diálogo com estes sujeitos na construção curricular, aplica-se um saber, impõe-se um currículo pronto. Rodríguez (2013) nos ajuda nesse entendimento ao nos alertar que se tem uma premissa meio tácita de que a posição social ou a identidade daquele que fala condiciona a maneira pela qual ele enxerga e compreende o mundo, o que repercute na vida de quem é objeto do discurso e de quem é silenciado e não pode falar. Pois, segundo este autor, essas vozes são inscritas nas estruturas e circunstâncias históricas de relação de poder. Este cenário descrito pode ser reflexo exposto na EJA. O cotidiano da EJA revela um entrecruzar de representações sociais distintas, no entanto, interdependentes que se constroem num arcabouço consensual que implicam uma rede de saberes no cotidiano inerente às distintas dimensões que atravessam o currículo, ou mesmo descreve como este artefato está oficialmente posto na Educação de Jovens e Adultos de forma oficial de modo duro, engessado, impositivo e distante de ser configurado de modo reflexivo, flexível, dialógico e sensível às especificidades da modalidade em tela. E por outro lado, revela o distanciamento de uma conjectura curricular mais pertinente ao contexto dela e suas intricadas especificidades.

> O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais largamente, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal (JODELET apud TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2014, p. 139).

Essas representações sociais guiam os professores em seus aspectos atitudinais referentes ao processo de ensino em sala de aula. O aluno é o depósito vazio, tende a ser mais generalizante a lógica pedagógica que transmite seu conteúdo disciplinar, explica e exige repetição na tentativa de preenchimento e direcionamento para aquisição de um saber cultural compreendido como verdadeiro. A ação pedagógica que repassa tal saber escolar tende a ser mais controladora, pois o disciplinamento em processo de ensino e de aprendizagem funciona como um esquema automatizado na prática docente para evitar o dispêndio de energia na dura labuta escolar e reafirma a ordem e o silêncio, como imaginário de que o controle dos alunos leva-os à atenção aos conhecimentos transmitidos. As relações de poderes provocam suas tensões e se fazem presentes na prática em movimento duplo e contínuo de retroalimentação das representações. À imposição prescritiva, controladora, disciplinada pelo currículo na ação docente se choca em contrapartida, e vice-versa, à negação discente: a recusa em permanecer

em sala de aula, mesmo presente na escola. Como nos alerta Jodelet (2001), essa visão consensual da realidade entra em conflito com outros grupos – por exemplo, aqui, os discentes – guiando ações e trocas cotidianas, funcionalizando-se nas dinâmicas representacionais. No contexto da EJA, essas formas de compreensão cotidiana do universo educacional se constroem consensualmente como mecanismos de defesa e reafirmação do grupo docente, e sua autoridade pedagógica, passando pela imagem que recorta a figura discente. Tais representações se imbricam entre si, formando uma complexa malha partilhada e se comunicada entre os professores no dia a dia de seus saberes/fazeres. Como nos ensina Jodelet (2001), as representações sociais, em sua função cognitiva, apoiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular para suas elaborações.

No cotidiano da EJA as ações e reações vão se consolidando entre professores e alunos por meio dos embates que ocorrem em sala de aula. De um lado, a tentativa de repasse de um conhecimento estruturado disciplinarmente e sequencialmente por meio de conteúdos, transmissões e cobranças docentes; de outro, um grupo desconfortavelmente desvinculado dos significados para suas vidas em contextos sociais e culturais que tramam outras formas de compreensão dos fenômenos ao seu redor. Abre-se uma lacuna de sentidos que não consegue estabelecer conexões pertinentes entre esses atores escolares envolvidos. Por tradição escolar, por acomodação curricular deitada sob a égide de uma organização que não compactua com a realidade da própria modalidade, os professores persistem em um círculo vicioso em detrimento de um virtuoso, dado o potencial que está presente na Educação de Jovens e Adultos. A imagem do fracasso, da indiferença aos processos formativos está objetivada ao aluno. O professor, esforçado e angustiado, age no campo do universo consensual que dia após dia constrói – até mesmo a partir de sua própria formação, preceito basilar de sua profissão, um axioma anunciado –, reitera-se em suas práticas ou mesmo nas condutas omissivas, e de modo geral, move-se pela gravidade atrativa a circundar a tradicionalidade dessa organização curricular cartesiana e pré-determinada. Novamente, reconfirma o professorado que o sucesso ou insucesso escolar do aluno inicia-se e se finda nele mesmo, exclusivamente. Quem não se adapta, é excluído da EJA. “Quem não quer vai mandado embora... Procuram uma outra escola mais aberta e adequada a eles, né? Temos um bom grupo que quer, também temos outro que não quer [estudar], entendeu?” (EC2).

> Dá pra perceber muito bem o que tem facilidade para o aprendizado – que desenvolve rápido aquilo que é passado, que é transmitido pelo professor – mas, aquele que tem dificuldade, que vem com uma dificuldade anterior, ele

> não consegue prosseguir com relação a conhecimento. E isso a gente percebe bem claro numa atividade. Agora, o que já tem essa facilidade flui bem (C-E1).
>
> Muitas coisas fazem os alunos quererem desistir. Eles iniciam o ano letivo participando, e às vezes, no meio do ano eles desistem. Porque estão cansados do trabalho. São cinco dias da semana que eles vêm, né? Então, algumas vezes, eles se sentem desestimulados... Porque determinada aula desestimula, mas outra aula vem e faz com que ele perceba diferente e vê tudo de outra forma (B-E2).

A prática escolar simboliza a visão coisificada do ser discente, em discurso, comunicação e ação no grupo docente, reconfirmando a noção de ser desértico, objeto, categorizado à moda do Ensino Fundamental regular, que precisa ser cheio pelos conceitos que a escola entende como corretos. Não estamos aqui advogando a favor da anarquia, posto que toda instituição tenha seus padrões e normas, no entanto, em contexto educacional da EJA, esse aspecto controlador contribui para o engessamento dos processos formativos e limita as possibilidades de diálogos democráticos para a construção curricular como fundamento essencial na formação dos sujeitos. A escola deixa de ser o lugar sociocultural de transformação dos indivíduos, de qualificação crítica para a cidadania, por retroalimentar o seu distanciamento com alunos. Nisto, o professorado exerce papel imperioso ao reavivar essa estrutura simbólica no contexto de suas práticas pedagógicas guiadas, um senso comum que constroem sobre o discente da EJA. Wagner (1998) nos ajuda a entender que discurso e comunicação criam representações sociais, ocorrem dentro de grupos reflexivos. Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo elaboram o objeto representado, dão-lhe significado e realidade. Segundo este autor, a interação entre as pessoas expressa e confirma suas crenças subjacentes; de fato, a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem.

Há dinâmicas sociais e culturais em movimento na EJA, mas pelo ordenamento curricular desconsidera os saberes discentes e sua inserção oficial a este artefato educacional, contribuindo ainda mais com a geração de distúrbios entre os atores escolares; o controle é almejado pelo professorado como simbologia de sua autoridade, eficiência e êxito laboral, baseado numa cultura de currículo prescritiva, estabelecendo um amontoado somático de partes distintas, “é neste mosaico, por vezes paradoxal, que a questão curricular e as práticas pedagógicas acontecem, se mantêm, são reproduzidas ou se transformam” (BARCELOS, 2012, p. 29).

Nesse universo escolar, a EJA materializa as relações de poderes. A lida diária do professorado em garantir a ordem disciplinar do conhecimento escolar, como modelo

dominante e hierárquico, catalisa esses embates dentro da EJA. “Os adultos participam, fazem o que podem pra aprender, pra desenvolver o trabalho, mesmo tendo certas necessidades, certas carências. Mas, eles fazem o trabalho deles muito bem. E se esforçam para aprender, para fazerem o que é pedido em sala de aula” (C-E1). O alunado é decomposto por faixas etárias. Está normatizado simbolicamente na regularidade do ensino escolar, analisado sob a ótica da carência do saber escolar, conduzido a replicar o que dele se espera no sentido de reproduzir a reprodução docente; pois, nesse universo fragmentado, com distribuição de tarefas e obediências, responde-se por um normativo curricular planificado e emoldurado. A pluralidade pujante da EJA, dos sujeitos, dos entornos escolares sociais e culturais que se multifacetam perde-se em razão da repetição e emersão dominante da ideologia que prega um conhecimento que deva ser aceito como compreensão universalizante, empilhado, repassado em uníssono e a ser absolvida nas escolas. Nesse espaço simbólico sobre o currículo, ao levarmos em conta a TRS, Wagner (1998) nos explica que uma representação compreende também comportamentos e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo. Dessa maneira,

> [...] “pensamento coletivo” e grupos reflexivos se complementam um ao outro e são requisitos fundamentais para o que chamamos de identidade social. A identidade social envolve, por um lado, o conhecimento de a qual grupo alguém pertence; por outro, o surgimento da experiência comum do conhecimento, senso comum e padrões justificatórios. [...] A identidade social também fornece às pessoas uma fonte de evidência que confere verdade às suas crenças (WAGNER, 1998, p. 12).

A concepção de aluno ajuda-nos no entendimento que motiva a concepção curricular: um ser incapaz de portar conhecimento valorizável e somente pleiteado a receber informações formativas, que “não tem condições de dialogar e construir perspectivas curriculares para a EJA”. Logo, a prescrição curricular tem seu argumento fortemente identificável na escola, qual seja: o alunado. Como figuração ou metáfora do fracasso educacional, ao alunado recai o ônus do desacordo pedagógico existente nas salas de aula; bem como a Educação de Jovens e Adultos é o sinônimo de descaso pelas omissões e indiferenças dentro do espectro político e social. Entre tantas lutas, esforços e dedicações, o professorado resguarda-se protetivamente enquanto grupo e justifica-se como tal.

> Eu vejo grande diferença do aluno jovem e o aluno mais idoso da EJA. E é uma coisa também está exigindo adaptação da gente em relação a isso. O professor fazer cara de brabo pra aquele aluno não peitar ele ou o contrário... Ou a gente baixar a cabeça porque o aluno tem trazido isso pra escola: mais violência, mais problema com professor... É... Não sei lhe dizer

> especificamente do que... Mas, a gente precisa reaprender a lidar com a EJA urgentemente porque o público não é mais o que era antes (A-E3).
>
> Eu não vejo o interesse dos jovens, sinceramente, salvo algumas... É... Às vezes, a gente tem que administrar conflitos. Eles não passam pra gente... [sobre seus interesses de vida] Às vezes querem estar aqui dentro, pra estarem sentados – por exemplo – num banco no pátio... Mas, eu não vejo interesse naquilo que é mais importante na escola, que seria a sala de aula e também, a escola como local de aprendizagem, num é? (B-E3).

O professor ressente-se de um suposto passado perdido onde a escola detinha o domínio de seus objetivos educacionais e o professor era senhor de suas ações pedagógicas com autoridade e poder. A EJA precisa ser reaprendida em função do seu diverso público. Precisa ser disciplinadora e transmissora de conhecimento percebido como verdadeiramente importante para o seu alunado, pois do contrário, perde-se o controle. Nesse âmbito, concordamos com Barcelos (2012) quando este autor infere que a questão do currículo nem sempre é concebida pelas diferentes disposições teóricas da educação como central nessa relação educativa que acontece no espaço escolar. Pelo contrário, firma-se na unicidade tradicional que endurece este campo na Educação de Jovens e Adultos, e ao estar desconexa da realidade dos discentes desta modalidade, de seus anteparos sociais e culturais, distorce-se essa concepção levando-a estar em compartimentação disciplinar, mas em sentido prático a um terreno comum.

Nesse espaçotempo da EJA, no currículo oficializado historicamente, prescritivo, há dificuldades democráticas e dialógicas de construções de outros saberes entre docentes e discentes. Uma consequência disto é uma modalidade enfadonha para estes sujeitos. Embora por antinomias grupais diferenciadas e plurais, leva-os a um mesmo sentido de abstração dela. Assim, “quem fica na EJA até o final do ano é realmente quem quer aprender” (A-E1). Isso significa que a modalidade acaba se tornando a metáfora, um ícone de um purgatório para alunos e professores que estão jogados nela. Portanto, é “plausível” compreender que “os alunos adoram quando não há aulas: adultos e jovens. Os adultos, às vezes, se ressentem quando o professor falta” (C-E2). A educação escolar para o aluno da EJA não lhe faz sentido, de modo geral. Porém, por aspecto distinto, torna-se igual à docência: “e quando não há aula, talvez, o professor comemore mais do que o aluno. Eu comemoro mais do que o aluno porque é um descanso. No dia que eu estou em casa e não venho pra escola durmo cedo, descanso” (C-E2). De certa maneira, compreensível é porque o professorado está descrente da EJA, porque a entende como em processo falimentar, pois nesse norte – que é a organização curricular –, o processo formativo, meio fabril, em certa monta infantilizante, não

traz significados para esses sujeitos dessa referida modalidade, equiparando simbolicamente, alunos e professores.

> Um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA refere-se ao fato de que, não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. [...] Os critérios e modos de seleção e organização curricular, mais voltados para o atendimento a uma suposta cientificidade do fazer escolar, não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma "ciência" que, em nome da objetividade e da neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas (OLIVEIRA, 2004, p. 105, 108).

Nesse contexto, os jovens são analisados como indivíduos displicentes, incipientes e desinteressados pela escola, sem direção e norteamento necessários à escolarização. Os adultos são vistos como sujeitos comportados que buscam recuperar um tempo escolar deixado no passado: ambos, necessitados de conhecimentos. Nessas circunstâncias, interesses discentes e comportamentos cotidianos no espaçotempo da EJA são delimitados pelos professores sobre os alunos. "O assunto dos jovens é curtição; é a escola como ambiente de interação. Em anos passados a escola era meio de vida para o tráfico, os caras vendiam mesmo dentro da escola" (C-E2). Além de prejudicada, mais embaraçada à finalidade escolar, ao trabalho docente esta modalidade é o cenário de embates. Problemáticas, essas questões podem ser pensadas curricularmente na sistemática escolar de formação discente.

Concordamos que "na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem" (OLIVEIRA, 2004, p. 108). Nessa rede de conexões reflexivas, ao partirmos das dimensões curriculares aqui expostas da maneira como estamos costurando conceitualmente, o aluno da EJA é ponto nevrálgico para compreendermos, problematizarmos e descrevermos as representações sociais docentes sobre o currículo do segundo segmento da EJA no Ensino Fundamental na rede educacional do município do Natal/RN. Além da concepção que os docentes constroem sobre os educandos desta modalidade, suas falas revelam o cotidiano prático em sala de aula, as ações e reações ativas em contexto escolar.

A pluralidade discente na Educação de Jovens e Adultos, suas distintas faixas etárias, interesses, comportamentos, objetivos, dificuldades, potencialidades, realidades pessoais e sociais, laborais, demonstra que esta modalidade é virtuosa no que se refere às competências existentes capazes de renovação curricular de modo que conhecimentos

diversos se articulem entre si promovendo outras capilaridades pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem. Os professores da EJA conseguem analisar a complexa rede de informações que se materializam nas figuras discentes, suas divergências, conflitos e intenções. Mas, o empreendimento do olhar docente navega a esse respeito de modo inclinado à comodidade de si, crítico socialmente, e até ingênuo pedagogicamente, mas que descreve – de um jeito ou de outro – a vasta gama de fatores que se correlacionam ao ser discente dentro da modalidade citada. Nesse espaço simbólico de descrição do alunado, os professores confessam a dicotomia do jovem e do adulto: aquele apático e rebelde; este interessado na aprendizagem, mas com limites cognitivos mais expostos. "O adulto tem mais interesse [nas aulas] porque ele é mais responsável [do que o aluno jovem]. Ele traz isso até do passado dele. Essa visão dele de professor que fala, eu escuto. Que tem de respeitar... Eu tenho alunos emblemáticos nisso" (E-E2). Enquanto o outro grupo, o jovem, diferencia-se em atitude. "É muito diferenciado o perfil da EJA. E quando a gente fala em sala de aula que estamos na iminência de fechar o aluno adulto é quem se ressente mais. A gurizada é uma apatia geral" (C-E2).

A EJA é confraternização e contradição para jovens e adultos. Ela é a porta que se encerram as chances sociais dos estudantes na saída evasiva e a entrada para uma nova perspectiva no mercado de trabalho. Pelas falas docentes, percebemos que ainda não ocorre uma conexão formativa, que reitere a premissa da qualificação intelectual dos estudantes em sentido de apreensão de conhecimentos escolares, historicamente outorgados em verdades pelo currículo e a articulação significativa aos saberes sociais e culturais dos estudantes e seus entornos dessas instituições de ensino formal. A complexidade discente é digital inserida num universo analógico que recrudesce ainda na escola. Dessa maneira, a EJA vai passando, o professor vai passando, o aluno vai passando. Gómez (1998) afirma que não é o currículo comum, nem a metodologia homogênea que garante a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos e culturas que chegam à escola, mas a atenção às diferenças individuais mediante uma metodologia e um currículo suficientemente flexíveis e diversificados que estimulem a troca e a participação ativa de todos e cada um dos alunos nos processos de aprendizagem, experimentação e comunicação.

É difícil existir uma reflexão conjunta, baseada em aportes teóricos consistentes e suficientemente discutida coletivamente que tencione a base curricular consagrada pela qual a Educação de Jovens e Adultos vem se movendo em seu cotidiano escolar. A complexidade discente é percebida como um problema e um trauma para a docência, ao invés de ser vista como de magnitude excepcional para o norteamento decisório inclinado ao balizamento –

político, ético, democrático, pedagógico, cultural, social, epistemológico – de currículo como premissa fundamental para que se possa cambiar em direção a novas perspectivas no processo de ensino e de aprendizagem na EJA. “O interessante do aluno da noite é que quando você trás algo muito diferente eles estranham. O que eles gostam mesmo, no fundo, é de sala de aula. Eles gostam mais da aula tradicional” (E-E1). De acordo com os professores, o tradicional “é mais tranquilo dar aula para o aluno adulto. Alguns estão interessados porque querem aprender um pouco pelo menos” (A-E2). Nesse contexto, “os alunos jovens assimilam melhor outras formas de se trabalhar em sala de aula, os alunos adultos gostam mais de aulas expositivas. Eu ainda vejo que essas aulas mais tradicionais ainda conseguem fazer com que o aluno consiga aprender mais” (D-E1).

Seria plausível afirmar que depois de uma longa experiência em bancos escolares os alunos incorporaram um modelo impositivo de transmissão de conteúdos? Acreditamos que isso não esteja de modo absoluto implicado ao sim e tampouco ao não. Os discentes da EJA não estão somente familiarizados com um processo formativo realmente dialógico e que o faça também protagonista de sua etapa de escolarização no Ensino Fundamental. Por origens ou razões distintas, alunos e professores se assemelham em alguns aspectos, como em relação ao desestímulo que as vozes docentes apontam – embora por diferentes configurações – e também se correspondem simbolicamente ao penderem para as tradicionalidades escolares em sala de aula. Ambos são produtos históricos e sociais da cultura escolar que arraigou um conceito geral onde os comportamentos são observáveis e possíveis de serem medidos. Ambos são objetos de uma formação silenciosa, produtos de uma fragmentação pedagógica, controladora e aplicadora de uma verdade curricular como um processo de compreensão escolar quase instransponível.

Como nos ensina Gómez (1998), esse rendimento acadêmico é mensurado por meio do produto resultante do processo transmissivo e repetidor de premissas pedagógicas, tais como: exposição do conhecimento, explicação, assimilação, reprodução e avaliação, o que leva a professores e alunos, por simbologias diversas, a serem mercadorias da produção educacional formal. Dentro desse estado meio normatizado, o disciplinamento atrela-se ao adjetivo “bom”, a ideia de absorção conteudística é o predicado que se espera cordialmente dos indivíduos discentes, o incentivo para que estes sujeitos se mantenham “passivos e copiadores” é tarefa docente. Nesta perspectiva, “o modelo de dois fatores, processo-produto, só tem justificativa dentro de uma concepção condutista e mecânica da aprendizagem humana” (GÓMEZ, 1998, p. 72). O aluno é um arquétipo a ser modelado, ancorado como um objeto meio passivo e meio vazio de saber, infantilizado, condicionamento inato ao seu estado

de ignorância intelectual, carregando na memória – é razoável entendermos desta forma – um formato histórico de aula escolar, de escola; ao jovem, também inserido nesta longa tradição, sobra-lhe o ímpeto degenerativo de não bem comportado, pouco interessado e inquietantemente indiferente à escola, o que lhe é inerente como condição de seu tempo e idade.

> Eu também já tive aluno que você não dava nada por ele e que você encontra fazendo faculdade e você pensa: que coisa boa! Alguma coisa mudou no ciclo de vida dele que ele resolveu estudar. Isso até é gratificante, apesar de não ter participado dessa mudança dele, mas é bem gratificante. Têm uns alunos bem espertos que conseguem terminar as atividades. Uns pensam que não têm condições e você tem de ir com cuidado para que eles não ficarem com medo de até não aparecerem mais. E os que têm mais dificuldades você tem que sentar junto, ajudar... (A-E2).

> [**professor**] Eu sou opressora, pensando aqui, é... Exigir de certos alunos, que a gente vê às vezes que não tem capacidade, certas, coisas, certas metas, sei lá... [**outro professor**] Mas, a gente não pode também subestimar eles. Aí, ele [o aluno] dá uma resposta positiva, por exemplo, ele não vai fazer e ele 'pan'... Ele faz uma paródia show, e sozinho, individual, ele surpreende... Chega o professor se arrepia todinho! Aí, certas vezes... Eu tenho que conhecer o aluno pra poder saber trabalhar com ele. Aí, a menina que trabalha num hotel que lá tem um montão de óleo... E a gente falando de desequilíbrio ecológico e ela que falou... E assim vai! (EC3).

Tanto em aspecto individual, bem como nas entrevistas coletivas existe certa base conceitual pré-concebida que infere ao alunado certo aspecto de estereótipo depreciativo de suas condições cognitivas. A exceção a esta via de pensamento surpreende, se apresenta inusitada para o professorado. Ou seja, de modo geral o aluno é uma espécie de incapaz intelectual e sem interesse de mudar esta condição. O que surpreende o ser docente é quando alguns, uma parte esperta, conseguem avançar os degraus de sua formação escolar, por exemplo. Os professores desvelam em suas falas como as ações docentes reafirmam suas representações sociais sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Não acreditar na capacidade cognitiva discente, surpreender-se com seus avanços acadêmicos – sinais simbólicos em relação à descrença alimentada acerca da própria EJA e, consequentemente, do próprio ensino –, são expressões coletivas que se intercalam mutuamente ao campo representacional do professor.

O professorado se vê impositivo, praticando pedagogicamente as concepções que constrói sobre educação pública; em particular, descreve na prática o conceito – incorporado, impregnado – de um modelo curricular que lhe fora outorgado e canalizado como norma em seu itinerário formativo e profissional. Nesse âmbito, a opressão refletida está contida na simbiose simbólica e prática de toda estrutura educacional: da questão gerencial à pedagógica.

No mesmo contexto, o professorado reconhece que aquilo que não faz sentido ao discente não tem significado. Como base orientadora do professo educacional, o currículo deve ser a junção de elementos estruturantes de saberes em articulação a concepções educacionais e de mundo. Como nos ensina Barcelos (2012, p. 31), ao se referir à visão de currículo, limitada, ao restringi-lo apenas a "uma visão que ainda percebe o currículo como uma sucessão de disciplinas; como um elenco de conteúdos a serem ministrados; com métodos e procedimentos burocráticos de organização desses temas e/ou assuntos". Sugere-se que, de certo modo, apesar de a escola e seus formatos atuais ser conduzida pela prescrição, obediente a um derramamento hierárquico de normas, sem a participação docente, a mudança de patamar estudantil ocorre em alguns casos excepcionais: essa visão reitera o ideário de que a aprendizagem é de responsabilidade exclusiva do aluno. "Eu vou tirar por mim, quando eu tenho interesse num negócio... Existe aquela vontade de estudar. É questão de interesse; se não tem, então... Fazer o que com esses meninos?" (C-E2). Entre polos antagônicos e dicotômicos, a EJA se mostra como uma modalidade que é meio inepta, no geral. O aluno é um desprovido de conhecimento, ambos são reflexos de seus contingentes sociais circundantes e culturais, alheios à erudição e a um ideário hegemônico de cultura seletiva.

Nesse composto contexto, as representações sociais dos professores se constroem em uma rede diversa de saberes que estão impressas dentro do universo cotidiano da EJA pelas imagens formatadas, em nosso entender, nas várias dimensões que corroboram para a base de sustentação curricular em práticas e organização de controle: esta, em seus processos políticos, educacionais e tradicionais que impetram à EJA um modelo sistemático enrijecido pelas tradicionalidades do campo; aquelas, dimensionalidades inerentes ao ambiente da modalidade, tecendo a concretização diária em que reafirma o currículo, na manutenção de uma visão de sociedade e de mundo que delimita e limita novas articulações e significados para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, onde as relações de poderes se perpassam e conjecturam as possibilidades experienciais e pedagógicas.

Umas se correlacionam com as outras, umas são interdependentes às outras, se reimplicam e se dinamizam mutuamente em processos simbólicos, comunicacionais e ativos no itinerário da docência dentro da EJA; ora operacionalizando-se com funcionalidade declaratória, descrevendo e expondo o fenômeno educacional, como nos diz Wagner (1998), ora como argumentações explanatórias em suas razões subjacentes para esta compreensão diária. Diante de tantas demandas e atribuições, os professores formados sob os auspícios do pensamento racional, impregnam-se no cotidiano e consensualizam – de modo geral – saberes representacionais do campo acadêmico e reinterpreta-os no dia a dia, firmados nas mais

enraizadas tradições escolares: o que para a EJA significa estagnar-se num intermediário entre o passado e o futuro educacional, por um presente imagético praticado e conceituado duplamente na imprecisão e na afetação dos seus atores. Como nos explica Wagner (1998), esse consensual comum ocorre a partir do que ele chama de ciência popularizada, ensinando-nos que no processo de educação escolar, a maioria das pessoas nas sociedades modernas entra em contato com descobertas e teorias científicas. Dessa maneira, a ciência desempenha um importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições de cunho ideológico. Ela se tornou fonte de conhecimento vulgarizado, e isso ocorre também em grupos sociais mais intelectualizados, como o de professores.

Percebemos que esses aspectos são possíveis em grupos sociais bem definidos em suas identidades conjunturais, grupais e laborais, que se correlacionam e deitam comunicação acerca de um mesmo fenômeno humano, como o educacional, em um espaçotempo presumível, como é o exemplo do grupo docente. "A identidade social envolve, por um lado, o conhecimento de a qual grupo alguém pertence; por outro, o surgimento da experiência comum do conhecimento, senso comum e padrões justificatórios" (WAGNER, 1998, p. 12). Sujeitos imbricados em saberes, afetos e emoções estão implicados e se imbricam a potencialidades de cognições polifásicas enquanto membros do grupo; suas construções representacionais se manifestam e, mesmo com aspectos de suas subjetividades sociais, que se mostram importantes nas tensões e embates, que podem estar atreladas de forma abstrata à nomeação e aproximação concebida na ancoragem.

> o sentido subjetivo se expressa de forma permanente na processualidade da ação humana, na qual uma imagem evoca emoções que não estão associadas àquele contexto e que, por sua vez, geram novas imagens, em um processo infinito que marca os diferentes processos e comportamentos presentes nas diferentes atividades humanas (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 74).

Este sentido, por vezes, antagoniza-se no cotidiano e no universo sociocultural que cerca o grupo docente em decorrência dos iniciais caminhos pessoais, formativos, culturais, profissionais dos sujeitos, suas experiências, lugares sociais de onde caminharam e até onde se encontram no momento de suas falas. Essa rede complexa de significados revigora tais saberes consensuais e suas divergências discursivas, ao mesmo tempo em que, na prática, corrobora para a manutenção dos embates que dinamizam o processo representacional, pois o ser humano pertencente ao um grupo, também carrega consigo próprias perspectivas de absorção e interpretação simbólica do mundo. Como nos autoriza González Rey (1997) a entendermos tais subjetividades como um processo que representa uma forma diferente de

constituição do real, caracterizada em certas formas por constituições de sistemas simbólicos, de significação e de sentido que aparecem integradas a experiência humana; que inseparável, surge como uma unidade indissociável do simbólico e do emocional.

Dessa forma, costuram-se às representações sociais também elementos da subjetividade e das relações de poderes contidas nas interpretações dos sujeitos pertencentes a determinado grupo e no confronto cotidiano em ações frente aos comportamentos e concepções de outros grupos sociais em relação a um mesmo fenômeno, como entre professores e alunos. Em nosso estudo, este aspecto parece desvelar-se com capilaridade razoável, pois aspectos divergentes e abstrusos com que os professores interpretam sua realidade cotidiana na EJA elencam fios de conhecimentos experienciais de distintas, porém interligadas dimensões; que contribuem na configuração do campo de representações dos docentes sobre o currículo desta modalidade, sua organização abstrata e concreta, conceitual e atitudinal, delas fazendo parte, pois,

> essa diversidade é provavelmente devida às múltiplas facetas do próprio conceito de representação social. Por um lado, representação social é concebida como um processo social de comunicação e discurso. Por outro, representações sociais são vistas como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas (WAGNER, 1998, p. 3).

Nesse amplo processo de entendimento a que o professor interpreta a Educação de Jovens e Adultos, seu alunado, seu contexto diário em âmbito escolar, e – como percebemos – constrói suas redes representacionais que tangem a dimensões do currículo, as falas deliberam as percepções rotineiras pelas ações existentes em sala de aula, envolvendo docentes e discentes. Aqueles, atravessados por suas subjetividades – principalmente pelos mais recentes adentrados à modalidade em tela e os que continuam em processos formativos –, revelam e impetram discursos diferenciados acerca destes, que circulam e mobilizam outras percepções, embora que ainda plainando na reflexão em sentido meio abstrato. Nesse aspecto, convém buscarmos em González Rey (1997), o entendimento que, para este autor, o conceito de subjetividade permite a superação de um conjunto de dicotomias que, historicamente, caracterizam o pensamento psicológico, como as definidas pela relação entre externo e interno, o individual e o social, o afetivo e o cognitivo, o consciente e o inconsciente. A subjetividade representa um conceito complexo, de múltiplas determinações, que integra todas as dimensões acima mencionadas dentro de um mesmo sistema de regulação do comportamento. Nesse âmbito, González Rey (2006) nos a ajuda a entender que o subjetivo não é o contrário do objetivo, é uma forma inexoravelmente imbricada de objetividade, aquela

que caracteriza a especificidade qualitativa dos diferentes processos humanos. Toda atividade humana tem um momento subjetivo que não pode ser ignorado.

Em relação à EJA, e particularmente, ao currículo pela reflexão que implica a dimensão discente, este aspecto, que se mostra interessante, é que existem vozes docentes que já expõem certa inquietação em relação à tradicionalidade mantida na modalidade. Isto significa dizer que, em certa monta, existe um discurso que circula iniciando uma reflexão mais crítica sobre a própria postura docente quanto ao seu saber/fazer pedagógico, o que pode ser revigorante no decorrer da itinerância docente na EJA no sentido de haver novas perspectivas no que tange o arcabouço curricular. Embora de forma minoritária, ou ainda afeita à reflexão contrastante que permeia o olhar docente, existem algumas ponderações que vislumbram o alunado de modo diverso do pensamento comumente arraigado do professor. "Eu diria que ele absolve e interage mais quando você traz algo da realidade deles, mesmo quando é pesada e cruel" (A-E3).

Aqui começamos a perceber que existem algumas vozes que fazem ecoar um discurso que reflete a necessidade de aproximação com o contexto social e cultural dos alunos. "Os alunos jovens têm alguns conhecimentos que vivenciaram no Ensino Regular. Eu consigo detectar nesse aluno um pouco disso. Além, lógico, do conhecimento extraescolar, o conhecimento do dia a dia" (D-E1). De certo modo, alguns professores revelam certa compreensão de que o alunado carrega consigo seus saberes, pois observam, em meio às distinções entre jovens e adultos, que "fora da sala de aula eles falam de namoro, falam da família, falam de festas... Os jovens. Comentam aquilo que estudaram: se aprenderam ou não; o que é que faltou, o que o professor deixou de passar... Os adultos" (C-E1).

As falas também revelam que os alunos se manifestam, expõem seus assuntos e temas; não estão alheios aos fatos ao seu redor, não são coisificações sem pensamentos ou lógicas de conhecer seu tempo histórico, social e cultura, embora seja à sua maneira. Os professores mais atentos conseguem captar essas movimentações e dinâmicas comunicacionais dos estudantes da EJA, as temáticas e as próprias avaliações que fazem do trabalho docente. O que revela dentro dos grupos reflexivos a presença das subjetividades dos membros, revelando os dissensos na compreensão e comunicação no âmbito do campo representativo docente. Compreender esse mundo simbólico – sociocultural – que incorpora significados, angustias e dinâmicas ao contexto cotidiano discente é um fôlego interessante para o processo de construção curricular nesta modalidade educacional.

No entanto, para a construção de um currículo fincado às realidades que se insurgem na EJA é preciosa, para além do discurso, a reflexão/ação que leve ao

estabelecimento de articulações dialógicas entre conhecimento escolar e os saberes dos sujeitos discentes e seus contextos sociais. Rodríguez (2013) no ensina que dar voz aos estudantes, consultá-los, escutá-los, interpretá-los e dialogar com eles são ações relativas à mesma metáfora que surge como consequência da necessidade de reconhecer um grupo que se considera esquecido e ao qual tenha sido negada a palavra. É um movimento de identificação do protagonismo dos alunos que pretende produzir a sua participação na tomada de decisões no contexto escolar e de aula. Mas, não surgem revelações de que estas observações e peculiaridades sejam reinterpretadas na prática curricular do professorado.

A verificação de que os estudantes carregam consigo conhecimentos de vida, com experiências e saberes que são inerentes a suas existências, está delimitada meramente a uma percepção discursiva que circula entre a docência de maneira abstrata, meio indefinível e pouco reflexiva em sentido de articulação ao processo escolar de formação dos alunos da EJA. Esse discurso parte daqueles docentes mais jovens em relação ao tempo de atuação nesta modalidade, também naqueles em contínuo processo de formação profissional – apontamos que existe exceção à regra – há fuga subjetiva do convencional por meio das singularidades individuais na verbalização reflexiva de alguns docentes e em algumas ações.

Foucault (2008) nos orienta que as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo determinado âmbito de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo. “A gente não pode negar a experiência que o aluno já tem. Então, você não pode apagar essa vivência que ele já teve e mostrar um padrão estético. Eu acredito nessa riqueza que a aula pode ter” (B-E2). São vozes de dissenso. Constatando que, “os alunos da EJA me ensinaram que eu não devo olhar para o alunado da Educação de Jovens e Adultos da forma... Mesma forma que olho para o aluno do Ensino Médio de escola pública. Então, o meu olhar tem de ser acrescido do contexto desse aluno” (B-E1).

A partir das singularidades interpretativas dos sujeitos educadores, existem percepções que destoam da imagem construída do discente da EJA. Mas, estes aspectos parecem que não chegam a ganhar capilaridade na coletividade docente de forma que tenham potencial problematizador que implica uma nova postura mais aberta à reflexão curricular ao

pensar o alunado. “A gente percebe a forma com que o professor se apresenta diante da turma, a liberdade. Então, a gente diz às vezes: esse aqui é um sargento. Faz essas comparações. Aqui essa liberdade tem dado certo onde vai chegar mais perto do aluno” (C-E1). Da concepção à prática tais aspectos da subjetividade estão atravessando o normativo educacional mais rígido no que se refere ao alunado da EJA, embora não alimente força que tangencie este itinerário escolar. No campo curricular mais tradicional, de modo meio tácito e de certo modo conformando-se ao modelo existente, a dialogicidade educacional não se hegemoniza; pois, de certo modo, a longa trajetória de aluno a professor, traz em seu seio a memória de uma escolarização fincada na coisificação discente e unicidade do protagonismo docente, uma axiologia cientifizada e naturalizada na docência pelo controle dos processos formativos. Como analogia aos processos históricos que levam os professores a naturalizem seu discurso comum neste âmbito, apegamo-nos a Moscovici (2012) ao discutir a presença do universo reificado na sociedade e o comum. Pois, afirma este autor que o controle social e o controle científico obedecem a regras e objetivos específicos. A presença da ciência na sociedade modifica ao mesmo tempo a visão e abordagem do real. As representações sociais têm grau de objetividade variável em relação à ciência que está na origem. As práticas como os valores correntes podem pender num ou outro sentido; a necessidade de tal inflexão, o conflito resultante, a transformação das práticas e dos valores fazem parte da história e da estrutura da representação social de uma ciência.

O professorado da EJA reside num transitar conflituoso que vislumbra alternâncias ao modelo tradicional de ensino que teima em se conservar influentemente no trajeto da educação formal. Há indícios minoritários que tencionam outras reflexões/ações, embora no cômputo geral do embate docente/discente no processo de ensino e de aprendizagem o fuso que tece esse fio desenha quase um bordado planificado que de geração para geração de professores e de alunos parece balancear-se por um mesmo diapasão em sentido formal: estes escutam e repetem, enquanto aqueles falam e transmitem. De outro lado, “eles me dizem coisas que eu estou aprendendo com eles. Naquele momento o par mais experiente é o aluno” (D-E1). O reconhecimento dos saberes discentes é um passo importante e alvissareiro para uma construção dialógica do currículo na EJA, mas inferimos que esse aspecto deve se dá a partir de um entendimento democrático que envolva a comunidade escolar sistematicamente, com outras posturas que se amparem nas diversas dimensões que balizam este artefato educacional. “Ele domina determinados conhecimentos que fazem parte do seu mundo, do mundo do trabalho que são superiores ao meu. Mas, seria exigir muito dos colegas porque a nossa formação, ela foi assim [professor superior ao aluno]” (D-E1). A

disposição docente é importante para uma nova postura pedagógica que possa alertar-se às demandas de currículo na EJA; e, embora sejam inferidas em perspectivas minoritárias, existem discursos que pleiteiam, entendem ou vislumbram uma relação docente/discente de modo mais horizontalizado e dialógico, o que pode simbolizar – em se houver um esforço teórico/prático neste sentido – uma iniciativa fulgurante que possa lançar luz a inovadoras perspectivas curriculares na modalidade.

> Eu penso o seguinte: o professor é um parceiro da aprendizagem do aluno; ele é um mediador da aprendizagem, para usar os termos freireanos, 'vigotskiano' e 'piagetiano'; você pode pensar que ele é o par mais experiente no que diz respeito a determinado tema abordado; mas, principalmente, para o aluno da EJA, o professor pode reunir determinados conhecimentos que o aluno não tem ainda. Mas, por outro lado o aluno pode ter outros conhecimentos que o professor não tem (D-E1).

A difusão do pensamento que ainda sobrevoa circularmente por um discurso meio trôpego, infere perspectivas teóricas distintas, mas ainda assim, se faz importante porque alimenta indícios de uma inquietude para um recorte dos docentes que ressoa alguma perspectiva tendente a fugir do pensamento geral arraigado em uma educação escolar vertical. Em meio a tantas demandas e sensações de afastamento que sentem os professores, não se torna simples a confecção de democratizadas configurações curriculares na Educação de Jovens e Adultos ao se levar em consideração todos os intrincados aspectos citados pelos professores ao longo deste estudo. Não é tarefa simples a libertação de velhos hábitos profissionais e conceituais, em virtude de todas as implicações pontuais e históricas, como estamos constatando. Porém, compreendemos e concordamos que "pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam" (MOSCOVICI, 2013, p. 45). De acordo com este autor, as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos.

Embora a esticada tradicionalidade que leva professores e alunos a se postarem como sujeitos de grupos vistos com funções e atuações estritamente delimitadas, existem os que tencionam esse quase paradigma pedagógico a referendar ações de cópia e de repetição decorativa destes conhecimentos. O que se aventa a partir das falas indica que este modelo ainda tende a ser o mais requisitado e aceito no contexto da EJA. Contudo, discursos circulam entre docentes que questionam essa premissa formativa, o que sinaliza o movimento no campo representacional destes sujeitos.

Pensarmos esses aspectos que giram na figura do aluno, a partir do olhar docente, confere ao nosso texto mais uma dimensão importantíssima no que se refere ao currículo na EJA. Pois, infere perspectivas curriculares que consigam dinamizar uma rede de significados sociais e culturais nas escolas de modo articulado ao próprio conhecimento historicamente sistematizado nestas instituições. Essa discussão revela uma implicada composição de saberes cotidianos que se tece no universo do coletivo docente, demonstrando as costuras e fios que corroboram para a construção de suas representações sociais que, em nossa forma de análise, balizam e delineiam o chão pedagógico escolar; entrecruzando uma visão de mundo no ideário docente, as raízes mais profundas de suas práticas formativas, de forma multifacetada e complexa a desaguar na base fundamental escolar, o currículo e sua malha organizativa na EJA. Ao derramar suas análises sobre o alunado, mesmo entre os professores que discursam em reconhecimento dos saberes dos indivíduos discentes, respinga em suas falas uma imagem destes indivíduos da EJA que acaba por pender para as representações sociais que aqueles constroem sobre estes, guiando contributivamente e decisivamente para as ações pedagógicas nas salas de aula.

Mesmo os docentes que refletem e pensam sobre a dispersão do educando acerca dos conhecimentos oferecidos a ele no contexto de ensino e de aprendizagem, ao observar seus interesses e conversas, na prática, essa audição é omissa e nada dialógica em sentido construtivo mais sistemático, pois o que é centralizado e entendido como fundamental e imprescindível pelo professor é a propositura conteudística de sua disciplina, de sua explicação/exposição e da repetição executória dos alunos. Porém, “o que me felicita é o aluno ver sentido naquilo que eu trabalho, é quando eu trato de algum assunto que ele participa, que ele se envolve, entendeu? Então, se ele se envolve, se ele responde, só pode ser porque ele está vendo algum sentido nisso” (A-E3). A questão afetiva aloca o professor ao gracejo festivo em razão do envolvimento discente à aula.

> Chega um momento da aula que eu estou percebendo que os alunos estão dispersos, aí, eu entro na conversa pra ficar mais próximo deles, né? A gente começa a conversar daqui a pouco a gente para a conversa e volta pra aula... Depois, você chama pra voltar de novo para o exercício e eu vejo que é bom... (A-E2).

> Eu acho que professor e aluno conseguem uma boa interação. Agora, conhecer o aluno como pessoa, eu não consigo... Porque o aluno é diferente que vem com outros interesses por ser mais velho, por ser já sofrido, já ter passado por várias experiências... Então, já traz uma experiência dele, uma sabedoria dele... Aquela sabedoria que não é de conhecimento cognitivo... Os saberes da vida. (E-E1).

O sentido de interação entre professor/aluno fica suprimido, limitado, pois – na acepção docente – ela está delimitada ao contato em sala de aula por meio de conversas aleatórias, mas, não leva ao reconhecimento ou sistematização intencional acerca dos anseios mais sensíveis dos alunos. Diante da imagem formatada de um sujeito fracassado, carente, inerte, displicente – pintada pelo professor acerca do educando da EJA, até mesmo o reconhecimento de suas experiências e saberes estão descritas somente num âmbito abstrato de um discurso, pois os sujeitos discentes não são capazes de elaboração mental, de juízo ou raciocínio pertinente que esteja em serventia ao compartilhamento de ideias e proposições curriculares no seu processo formativo. Até entre os docentes mais atentos aos discentes, a aula tende a se configurar apenas no conhecimento que se veicula aquilo que professor traz. As conversas paralelas em ambiente pedagógico escolar se mostram como um ponto fora da curva. Um parêntese fora da convergência curricular oficial, seu conteúdo e de forma, pois ao alunado cabe a simples repetição – por esforço ou osmose – apreender o que se lhe é passado. "O aluno tem de chegar em casa e se dedicar. São coisas desse tipo que não acontecem, e, praticamente, perde tudo do que foi dito durante o dia [as aulas]" (A-E2).

De modo geral, os contextos socioculturais e saberes discentes são negados. No entanto, Rodríguez (2013, p. 143) nos ensina que as identidades sociais são dominantes nas aulas e não podem ser apresentadas pela lógica do conhecimento verticalizado, como uma só voz, unitária e neutra; dessa forma, "quando consultamos os estudantes, é necessário reconhecer suas mensagens produzidas nos contextos de discurso, que se distinguem pela classe social, etnia, gênero, idade, etc." O que significa também que é preciso haver uma compreensão que reivindique e ampare o debate, o diálogo dos contrários com vistas à diversidade social e cultural na EJA, envolvendo educadores quanto educandos. Representado como um ser derrotado, necessitado socialmente, carente cognitivo – retrato traduzido de um contexto social igualmente periférico e extrínseco ao ideal sociocultural ocidental dominante da modernidade – o aluno da EJA é figurado como aquele que busca a assistência benevolente da escola, por meio do professor na relação interpessoal em seu processo de escolarização na modalidade educativa referida. A parceria, o diálogo entre professor/aluno ocorre em contexto quase assistencial/emocional daquele para com este, não ficando evidenciada no âmbito geral das falas de nossos entrevistados, a materialidade prática de um contato com o discente implicado na formação de modo democrático, imbricando e compartilhando diferentes saberes na escolarização discente. "No campo da educação como no da cultura sempre tiveram um peso especial as representações sociais com que os outros foram pensados em nossa história como incultos, sem saberes e sem racionalidade, sem valores e moralidade" (ARROYO,

2012, p. 124). Como ser de incapacidades várias, malsucedido e destituído de potencialidade proativa, a proximidade entre professor e aluno se ampara nas representações docentes sobre os discentes, tornando-se a ação uma parte funcional da abnegada missão do professor que, mutuamente tenta responsabilizar-se por quase salvar estes sujeitos de seu destino manifesto, malogrado e inculto – seja por acepção psicossocial ou por capacidade intelectual. “Aqui na EJA, em nossa realidade, existe diálogo entre professor e aluno. O professor conhece o aluno da EJA, sabe da vida dele, sabe onde ele mora, o que é que ele gosta de fazer... Conseguimos estar nessa vidinha deles, nesse mundo deles” (C-E1).

> O aluno chega muito próximo ao professor e o professor ao aluno até mesmo pela carência do aluno. O professor conhece bem o aluno: as necessidades, as dificuldades, as carências... Conhece quando o aluno chega realmente alfabetizado e quando... Veem sem noção nenhuma. A gente tenta se aproximar o máximo que pode do aluno para poder resgatar (A-E1).

> Dá pra ter um diálogo tranquilo com os alunos da EJA. Eu acho que eles têm até essa carência: muitos deles chegam e quando encontram professores solícitos com eles, eles conversam, vê o professor de forma diferente. É bem mais tranquilo do que aqueles professores durões. Eles se abrem, falam coisas da vida, coisas do bairro que estão acontecendo, problemas... Isso ajuda em sala de aula porque talvez tenham deles que não conseguem conversar com pessoas em casa (A-E2).

O entendimento docente no diálogo com o aluno não parece transpassar a barreira do campo comum de conversação; não evoluindo para um espaço de trocas que articule saberes curriculares interligados e proeminentes no terreno da EJA, o que acaba por escantear as possibilidades de significativas permutas pedagógicas, de aprendizagens e de intersecção de inteligências que poderiam se encaminhar para uma reflexão curricular coletiva, horizontalizada pelo respeito mútuo e pela ética, em uma construção mais pertinente aos sujeitos, suas diversidades em contexto escolar e social, por meio de demandas cotidianas. Como nos informa Arroyo (2012), a educação tem participado diretamente na construção de representações segregadoras que inferiorizam os sujeitos discentes. Para este autor, os agentes que se tecem por teorias e políticas que cercam todo o campo curricular devem repensar de forma radical suas representações de povo, nas escolas, na educação popular, na formulação destes aparatos educacionais. Na EJA, a proximidade, a conversa, a troca de informações se tornam insipientes e negligenciadas na oficialidade curricular da escola. Pois, as assertivas docentes a esse respeito contornam um sentido vertical ao descrever que um lado solicita ajuda piedosa do outro.

O sentido colocado nessa proximidade anunciada, por parte dos professores participantes de nossa pesquisa, delimita-se mais à seletividade docente em que mede tal

aspecto como ajuda psicologizada a um ser que não tem "quase nada" a oferecer enquanto saber contributivo; mas, que – na qualidade de desassistido em contexto social, cultural e até pessoal, em suas "vidinhas infrutíferas", sem capacidade intelectual plausível de atenção, indigente cognitivo – carece de apoio meio caridoso seja na instrumentação do conhecimento válido, seja em amparo emocional. A EJA é um divã em um recorte social caótico habitando as escolas dia após dia. "Sabemos até mesmo os próprios problemas pessoais. Ontem mesmo uma aluna chegou quase chorando porque o marido dela disse que ela estava perdendo tempo na escola. Eu sentei lá no banco, escutei a conversa toda dela até ela se sentir melhor, aí eu saí" (C-E1).

> Nas turmas EJA III, às vezes, eu quero liberar mais, me aproximar, e eles fogem totalmente. Aí, começa aquela bagunça, e têm os mais velhos que têm aquele olhar crítico em relação a isso. Então, eu tenho que me impor nesse sentido de ter que me afastar mais. Então, tem turma que eu consigo me aproximar mais e tem turma que tenho que afastar (E-E2).

As falas docentes revelam as especificidades que a EJA congrega em espaços e tempos delimitados. Revelam também que as disposições dos professores, no sentido de uma escuta sensível, em dar vez às vozes dos educandos e suas demandas, depende das subjetividades interpretativas dos docentes; pois, "tem aquele professor que é mais tímido, que é mais formal e é mais relação de trabalho; e tem aquele professor que é mais aberto, que permite esse tipo de relacionamento. No meu caso, às vezes, eu permito" (E-E2). Os entrevistados externam, demonstram que na prática existe uma demarcação simbólica que separa os sujeitos da EJA em posições distintas. Embora outros saberes se transversalizem nas escolas – que se ocultam do currículo oficial. No cotidiano da EJA disfarça-se numa aparência, abissal, de pseudo-horizontalidade democrática entre professores e estudantes. Mas que ocorre de alguma forma, mesmo incipiente. Há uma força supressiva ao potencial caminho dialógico que poderia fundamentar a partida para outra perspectiva pertinente de composição curricular nas escolas. "Tem hora que eu tenho que me afastar do aluno porque, às vezes, eu acho que vou perder o controle da situação, porque infelizmente a gente tem que ter o controle da situação. Eles também cobram. O aluno pede pra gente botar moral" (E-E2).

Enquanto grupo docente, suas representações tendem a emergir por ações ou mesmo omissões diárias que refletem os embates inseridos em contexto escolar; e, por outro lado, replicam as análises subjetivas que os docentes constroem em seu simbolismo singular e cultural enquanto membro social de uma coletividade inserida no fenômeno educacional. Convergências objetivas alimentam a repetição pedagógica que pende ao formalismo disciplinar e do conhecimento outorgado em um currículo pré-fabricado; por outro aspecto,

alguns professores revelam tentativas subjacentes àquelas que buscam uma análise menos planificada do sujeito discente, o que pode sugerir uma fissura que infere algumas perspectivas diferenciadas em relação ao olhar sobre o aluno da EJA, que sugere compreendê-lo de forma menos coisificada. “Nós temos exemplos aqui na escola de professoras que estimulam os alunos, em grupos de em redes sociais. Têm professores que conseguem fazer esse trabalho e têm professores que não” (C-E1).

> Se o professor estimular, dá para ter um bom diálogo com eles, apesar de EJA o tempo ser mais rápido. Fica mais complicado esse vínculo. Outro problema é de o aluno não ser assíduo e interfere nessa relação mais próxima do aluno com o professor. Fora isso, dá pra ter alguns casos [de diálogo], mas depende do professor também, do trabalho dele, se ele desenvolve esse tipo de atitude... (E-E2).

Há divergências de opiniões entre os professores quando laçam seus olhares sobre os alunos, formas de compreensão que discursa em alguns momentos de forma diversa e que se contradizem, embora no âmbito geral, a tendência dominante seja a desconsideração oficial dos saberes e experiências dos alunos, pois depende também das decisões subjetivas dos docentes.

> A autoestima do aluno é lá embaixo. Acham que não conseguem resolver questões... E você deve mostrar que eles conseguem. Começar de atividades mais simples pras mais complexas. Tem um aluno aqui que ele ficava olhando, olhando... Eu explicando... Eu olhava pra ele e pensava: tá voando! Não está conseguindo entender nada. Aí, quando eu cheguei com problemas matemáticos do dia a dia, passei pra ele e ele de cabeça disse: dá tanto! Aí, eu pedi pra ele me mostrar como estava fazendo... Ele resolvia!(A-E2).

> É... O interesse deles, vamos dizer de um modo geral, é pouco, do jovem. Agora, quando ele tem uma exigência externa... Da sociedade, que precisa que ele conclua um desses seguimentos, ele demonstra mais o interesse [nas aulas da EJA]. Mas, quando ele não tem nada que vislumbre na sua vida lá fora, parece que tanto faz como tanto fez (B-E3).

Os olhares docentes se imbricam no dia a dia discente, pois a EJA é um recorte da diversidade social que pulsa em suas dinâmicas e interesses. A contradição se permuta entre os professores da modalidade no que tange às percepções que estes constroem sobre o alunado desta citada modalidade. A escola é um local de socialização, de divergências de interesses, de revelação de experiências. Todos esses aspectos fazem parte da vivência escolar entre os sujeitos que estão em processo de formação nestas instituições educacionais e – oficialmente ou dinamizando-se em ocultação – fazem parte do contexto curricular tecido na EJA, mesmo que oficialmente se oculte. Porém, é razoável a assertiva de que os alunos não foram acostumados à democracia nas escolas, a se sentirem agentes colaboradores da

organização curricular contextual a estas instituições; tampouco das decisões mais proeminentes que se alistam a esse campo que deságua em sua formação. Pelo contrário, o aluno da EJA carrega consigo a pecha que lhe atribui um não saber, portanto, absolve essa premissa como a naturalização da cultura escolar meio inflexível e quase inexpugnável.

O professorado identifica isso, mas parece não atinar para a necessidade de reverter essa realidade. Pois, "eles gostam do quadro negro: é o paradigma. Você está quebrando o paradigma. O paradigma pra eles de escola é o professor, senhor do conhecimento, entre aspas, e ele sentado na carteira... Copiando" (EC3). O processo pedagógico em sala de aula é baseado na repetição meio automatizada de um currículo pronto e acabado, fixado em controle de horários, disciplinas e exposições de um importante conteúdo histórico – no entanto deslocado de sentidos para jovens e adultos. O que poderia ser mais bem sistematizado e definido por uma base curricular mais flexível, escora-se em percepções ou ações subjetivas de alguns docentes, não sendo motriz alavancadora de uma nova perspectiva coletiva de um caminho organizacional do currículo capaz de aliar conhecimento escolar, saberes comunitários e discentes de modo a se buscar sentidos e significados mais críticos e empoderadores dos sujeitos da EJA. A métrica geral segue quase que inabalável e inflexível como premissa guiada pelas representações docentes.

Nessas circunstâncias, Jodelet (2001) nos ajuda a compreender que no processo dimensional das representações sociais, a comunicação corrobora na construção grupal que também se relaciona à edificação de condutas que estão imbricadas por opiniões, atitudes e estereótipos. Inferimos que estes aspectos estão presentes nas falas dos professores dimensionando, também a partir dos alunos, as representações sociais que constroem sobre estes e suas correlações diretas nas ações que são correlatas à função docente no ambiente da EJA. Esse caldeirão de signos culturais e sociais compõe o currículo não oficial dessa modalidade educacional, paralelo – no entanto, não são reconhecidos e imbricados na oficialidade sistêmica deste artefato, por exemplo, como áreas interdisciplinares de conhecimentos – mostrando-se cotidianamente em contextos escolares. Como inferimos, pelas subjetividades dos sujeitos docentes, em alguns professores, há uma abertura mais sensível a tentar compreender e apreender essa dinâmica de saberes para os seus trabalhos pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, o que pode ser uma perspectiva reconfortante, embora ainda esteja timidamente inserida na práxis destes professores. "Mas, o aluno da EJA... Ele, ele traz mais a comunidade e a vida pessoal dele pra gente, entendeu? Ele, ele... Se você der espaço, claro, ele é mais afetivo, sabe? Ele é de falar da vida dele, e a gente – se observar – consegue aproveitar isso, entendeu?" (A-E3).

Existem atitudes docentes em sala de aula que pelejam por quebrar os ditames dominantes de uma educação que desconsidera a colaboração discente no que se refere à sua participação ativa na construção do saber em âmbito escolar. Nesta situação, identificamos que na prática cotidiana do currículo há perspectivas interessantes que tangenciam certo antagonismo ao modelo usual geral, que se mostra dominante no processo formativo na EJA. Creditamos essas experiências às subjetivações dos indivíduos docentes que conseguem estabelecer alguma fuga em relação ao aparato didático-pedagógico que se orienta por um currículo prescritivo e impositivo. "Representação social é o meio pelo qual os seres humanos representam objetos de seu mundo. Ferramenta de pensamento, é também uma placa giratória: entre o indivíduo e o grupo, entre o material e o ideal" (LAHLOU, 2014, p. 87). Também como consequência, é possível entendermos que na dinâmica dos tempos e espaços sociais escolares pelos quais estão implicados professores e alunos, o campo representacional docente neste contexto não está engessado e estático. Ele está inserido numa rede de conectividades, informações e influências que não o torna travado em si mesmo, pois os sujeitos de representações e os objetos representados estão perpassados por questões de poderes e saberes sociais e culturais que invadem e retroalimentam-nas no contexto da EJA.

"As relações entre representante e representado, entre significante e significado, entre percepção e conceito, são relações dinâmicas, em equilíbrio sempre precário [...]" (JESUINO, 2014, p. 66). Porém, percebemos que nessas relações e conceitos movediços, as relações de poder têm grave peso prático que ainda corroboram e pendem para homogeneizar uma perspectiva curricular tradicionalista que infere uma espécie de regramento generalizante na EJA. "Em sala de aula você tem... Você tem... Ilhas. Que pelo menos silenciam, escutam, faz seus procedimentos. Agora, uma parte faz só o óbvio. Tanto faz... Eu registro, eu faço, mas não sabe, realmente, o significado daquilo que o professor está fazendo pra eles" (B-E3). Isto pois, o "mas, o mais comum é o aluno não se envolver com a disciplina, entendeu?" (A-E3). Há até funcionalmente uma questão justificadora para esse senso comum, pois, "o aluno confia muito no professor, eles vêm conversar com a gente [sobre suas vidas]. Aí, a gente vê que são essas coisas que o professor precisa ouvir e a gente não tem tempo" (D-E2).

Existem distâncias abissais entre a agência docente e a recepção discente em contexto escolar quando pensamos suas dinâmicas e, consequentemente, os conteúdos formais. O estudante não encontra sentido naquilo que lhe é empurrado a cada dia letivo, pois não vislumbra significados palpáveis para sua vida real, para suas necessidades sociais e demandas individuais. Ou pelo silêncio dos mais recatados ou pela indisciplina dos mais afoitos, as reações se expõem nas disputas entre professores e alunos; abrindo-se uma lacuna

no processo que não encontra fios que possam unir a vontade pedagógica docente ao interesse discente. Gómez (1998, p. 71) nos ajuda a entender este processo,

> [...] A sala de aula está constituída como grupo psicossocial, na qual as trocas e as intenções afetam a todos e cada um dos membros que participam dela. Não é certo que somente o professor/a influa nos alunos/as. As reações destes às iniciativas do docente incidem, por sua vez, de forma decisiva em seu futuro comportamento. Por outro lado, também os alunos/as desenvolvem suas próprias iniciativas, ainda que com bastante frequência tenham que ocultá-las, quando o modelo de intercâmbio imposto pelo professor/a não os valorize, impeça-as e penalize. Inclusive a atitude surda de resistência ou de passividade é um comportamento do aluno/a que influi decisivamente na vida da aula e, naturalmente, na aprendizagem adquirida.

A EJA é um território de indiferenças, de incertezas silenciosas e latentes; porém de embates, explícitos ou encobertos na oficialidade do currículo. Entre a prática estabelecida, a partir de uma posição – sob o rumor consciente ou por mudez tácita – conservadora no que se refere à base curricular, e o olhar crítico de alguns docentes que discursam a necessidade de mudanças está a modalidade citada. A sala de aula da EJA, de modo geral, acaba se tornando um espaço de lutas onde uns apresentam e outros rejeitam os conhecimentos disciplinares. Dentre outros aspectos, a partir do saber e discurso docente, a Educação de Jovens e Adultos passa por um limbo pedagógico atualmente que a torna meio inócua ao não provocar o efeito pretendido pela educação formal, caminhando para sua estagnação. Arroyo (2011) nos ajuda a entender essa questão ao nos ensinar que não é consolo constatar que esses alunos não são apenas educandos meio rebeldes, e que nada querem com as lições dos professores. Ao contrário ele afirma que é preciso abrir o olhar para quem são estes alunos na cidade, nas periferias, na sobrevivência social, na cultura. Entre o suposto não querer do jovem e a suposta aceitação acomodada do adulto, o processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade do Ensino Fundamental se mostra problemática para o professorado. No entanto, concordamos com Gómez (1998), ao afirmar que alunos e professores são ativos processadores de informação e subjetivos construtores de significados, que se utilizam de seus comportamentos, em ações ou omissões, para expressarem ideias e sentimentos complexos e mutantes. Constroem e costuram suas representações sociais no cotidiano da EJA, interpretando e anunciando seus saberes no dia a dia escolar em intensivo choque mútuo.

Entre jovens e adultos, o professor busca encontrar o equilíbrio para seu trabalho na EJA, como forma de tentar manter certa intenção de eficiências direcionadas aos objetivos educacionais, que tendem a se resumir em transmitir um conhecimento historicamente estruturado na escola para um ser aprendiz que não é detentor deste tipo de saber. Em meio a tantas demandas e sensações de impotência ante o sistema educativo e as configurações

socioculturais que o envolve; suas implicações e cobranças; em meio a dificuldades complexas e sentindo-se isolado e instado a resolver a problemática educacional desta citada modalidade, o professorado baseia-se em seu itinerário, a identidade grupal, em uma memória construída socialmente sobre a educação que se imbrica ao grupo docente, em sua formação profissional, em sua história de aprendizagem educacional, na familiaridade com que a educação escolar regular, disciplinadora, historicamente, se fez presente em seu caminho para replicar e representar na EJA.

Nessa situação, "a pessoa herda a história do papel social que assume. Este papel está codificado em representações sociais que ajudam a manter a continuidade de tal papel" (VALSINER, 2015, p. 37). Em relação ao docente que reflete seus olhares sobre o discente, o professor também traz para o contexto atual o seu próprio percurso pessoal escolar, acadêmico. Entre passado e presente, existe um estado de tensão educacional que se antagoniza na quadra educacional do momento por meio da realidade cotidiana, embaraçando as ações pedagógicas pretendidas pelo professor em função dos embates indesejáveis para o disciplinamento em sala de aula. Nesse âmbito, no que tange o saudosismo docente, entre o que se experienciou na educação escolar e o que se presencia no exercício da docência, de certa forma, "o processo de representação social, similarmente à apresentação pessoal, está simultaneamente orientado para o futuro ainda não conhecido e o passado – presentemente – reconstruído" (VALSINER, 2015, p. 40).

Nas disputas escancaradas no cotidiano da EJA, as dificuldades sentidas pelos educadores, a sensação de isolamento profissional, imbrica-os em movimentos de autodefesa do professorado que se revigoram no controle que a tradicionalidade curricular sugere, em ações pedagógicas pouco dialógicas e mais impositivas de conteúdos explanáveis e copiáveis. Não surge nas vozes docentes o reconhecimento ou mesmo a percepção curricular consciente que aborde tais perspectivas e tangenciem as experiências discentes a entrelaçarem-se aos conhecimentos escolares, reconfigurando o arcabouço organizacional que concebe o currículo na Educação de Jovens e Adultos. Nesse âmbito, nos apegamos aos ensinamentos de Pinheiro (2011, p. 144) para entendermos que tais possibilidades poderiam ser pertinentes e sensíveis à formação discente nesta citada modalidade.

> Concebemos que no imbricamento entre conhecimento científico e conhecimento experiencial, ao tratarmos do conceito de experiência, há uma distinção entre experiências escolares e experiência cotidiana e coletiva. Para que as experiências vivenciadas nos espaços educativos criem desafios e levem à participação na elaboração do conhecimento não necessitamos promover a igualdade epistemológica dos discursos, mas compreender como

> os mecanismos intrínsecos a cada grupo social se instituem no planejamento curricular como fórum privilegiado de legitimação dos diferentes saberes.

Nesse seguimento, as falas dos docentes revelam o quanto o contexto social onde está inserida a escola é caro aos alunos e como de modo direto influencia a dinâmica da EJA e o seu cotidiano pedagógico. Na prática, os aspectos socioculturais, nas realidades discentes, muitas vezes, difíceis e significativas para os estudantes reverberam suas vozes – em aspectos plurais – no seio da EJA; delimitam saberes e fazeres que – mesmo à margem da organização curricular oficial – tramam suas conjecturas comunitárias ao aditarem ao ambiente escolar uma rede de especificidades presente, especialmente, na vida do educando e que fazem desta modalidade um terreno incerto. Concordamos com Albino (2010, p. 65) ao apontar que professores – em pesquisa dissertativa em representação social sobre o ser professor – "apesar de encontrarem-se diretamente vinculados à modalidade, apresentam noções esfaceladas sobre esta, atrelando-se a trechos, recortes de fatos históricos a ela referentes, porém, sem demonstrarem segurança em suas explanações". No contexto geral, constata-se que o alunado está mais simbolizado como um modelo, um lugar comum, mesmo percebida sua heterogeneidade, como nos ajudar a reforçar esta autora, delineando o professor sua preocupação acerca da evasão, no entanto, sem sinalizar também esta correlação com as posturas e decisões de currículo da escola na EJA.

O alunado da modalidade é estratificado entre jovens e adultos, dimensionado em seus interesses, negligências e indiferenças ao seu processo formativo escolar. No entanto, de modo geral, o discente está simbolizado na ausência e na carência pessoal e social, o que não sabe e o que precisa saber. E nesse campo de interpretações docentes, a base que fundamenta suas convicções e comunicações discursivas está direta ou indiretamente correlacionada a um currículo que contém uma inscrição recomendada e transmitida em conteúdos disciplinares. Nesse contexto, em meio a esse diverso campo e implicações que revela o posicionamento docente dentro da Educação de Jovens e Adultos, podemos partir para o fechamento desta parte do trabalho ao discutirmos como se analisa o professor em meio a este complexo campo; pois, olhar para si revela o estar, sentidos de si enquanto profissional, o localizar-se em espaçotempo dentro da EJA.

CAPÍTULO VIII
8. O professor e a EJA: estreitando o caminho

Há diferença de perspectiva entre o ser professor de modo amplo e ser professor em sentido estrito, isto é, no caso do nosso trabalho, na Educação de Jovens e Adultos. As especificidades da EJA, seu texto e seu contexto, sua natureza educacional está articulada a espaçostempos peculiares dentro do itinerário histórico, cultural e social da educação formal. Consequentemente, em tese, ela implica outras posturas, outras concepções dos atores envolvidos, outros currículos. Essa pequena apartação que fizemos serve como formato categorial didático para que nos capítulos seguintes possamos tecer nosso texto no rumo de nossos objetivos específicos e na análise de nosso objeto de estudo.

A Educação de Jovens e Adultos carrega em si um tecido intrincado e diverso que se conduz por suas especificidades e conjecturas históricas e sociais que não são de fácil compreensão e de complexa análise, especialmente para a docência e sua atuação nesta modalidade. Paiva (2009) nos ensina que a partir da década de 1930 nossas constituições federais sinalizam que a educação é um direito de todos. E que na constituinte de 1988 a educação é concebida como um direito público subjetivo, ampliando sua dimensão democrática. Nos escritos desta autora, pela formulação constitucional, a perspectiva do direito, como caminho da efetivação da democracia educacional e cidadania, inaugura não apenas para as crianças, mas, principalmente para jovens e adultos uma nova história na educação brasileira.

Como exemplo destas perspectivas, esta autora nos diz que o parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e suas novas concepções e a defesa desta modalidade como direito. Neste citado parecer, de relatoria de Jamil Cury (2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é representada como uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e tampouco domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

A entrada no circuito dos direitos civis pela restauração do direito a uma escola de qualidade. Mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano precisa ter. Sua negação resulta numa perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma

interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação; e por fim, de acordo com Cury (2000), diz respeito ao próprio sentido da EJA. Tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento, adequando-se a um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada à solidariedade, à igualdade e à diversidade.

A Educação de Jovens e Adultos caminha ao longo da história educacional do Brasil sob a égide de muitas variáveis e distintas concepções, transitando entre negações, tensões, implicações curriculares e conjunturas políticas. É nesse terreno ambíguo e incerto que, como nos ensina Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) é um campo fronteiriço, que abarca problemas diversos, mas que poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica que o professor se analisa e reflete suas ações e reflexões profissionais. O que significa flexibilização de currículos e posturas por parte dos agentes educacionais.

Nesse âmbito, o ser professor na EJA nos dá um sentido compreensivo de como estes agentes constroem representações sociais sobre o currículo nesta modalidade educativa, pois esse contexto social, cultural, político, histórico, educacional e seu cotidiano desvelam o lugar e o contexto de onde falam os docentes. Sua reflexão e atuação no dia a dia escolar contemporâneo ajudam-nos no entendimento de como os professores se autoavaliam e como constroem as autoimagens e imagens em meio aos saberes concebidos sobre a profissão na qual atuam; o seu estar no ofício docente. As conceituações e necessidades que tem o professorado em reaprender e repensar seu discurso e sua prática em relação ao seu ofício no contexto da educação formal e, particularmente, acerca da EJA, revela-nos parte de uma identidade grupal, um saber curricular que circunda o coletivo docente. Pois, como nos ensina Moreira (1997), o currículo pode ser entendido como sendo o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola.

Como constataremos a seguir, as falas dos entrevistados sobre ser professor nos apontam suas bases cognoscentes e, principalmente, atitudinais, orbitando as concepções docentes da EJA, que se replicam acerca do currículo escolar. Explicando-nos em outros termos: os afetos, os estímulos e desestímulos, as cobranças das quais se veem imbuídos, as dificuldades, as inquietações e até acomodações, as responsabilidades que se julgam carregar na função docente, as reflexões e lutas neste campo educacional, constituem-se em premissas,

ensejando e provocando ações e reações, posturas proativas ou não, construções coletivas conceituais e atitudes em relação às questões curriculares da EJA.

8.1 Ser professor: a EJA, realidades, desafios e incertezas

Na EJA, surgem as incertezas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem e revelam-se complexas ao se imbricar os contextos externos e internos às escolas, de seu alunado que implicam pressões sobre o professorado. Em virtude das especificidades que esta modalidade suscita, espiam-se determinantes situações administrativas e pedagógicas vislumbradas que transitam em sensações de descaso sentidas pelos professores, que orbitam na dimensão profissional docente, em suas atividades junto aos discentes e os diversos interesses presentes. O engendramento destas realidades leva à construção de representação social sobre essa profissão por meio de sua autopercepção conceitual, apontando simbolismos e ações enquanto sujeitos pertencentes a um grupo profissional, que acaba por perpassar a temática do currículo na EJA, ao pensarmos um conjunto complexo de olhares entrecruzados sobre o nosso objeto de estudo. Ser docente, o olhar sobre a profissão, a base que alimenta e fundamenta o professor na EJA como aspecto muito importante no tecido que estamos construindo como fundamento da rede representacional docente que ampara e explica o seu afunilamento para o nosso objeto de estudo.

O professor está imerso em angustiadas reflexões em relação à profissão, diante de um cotidiano complicado, sentindo carregar para si uma responsabilidade educativa no seio da sociedade de forma quase exclusiva. O peso do ofício docente, carregado dos sentimentos, de emotividades que afligem os professores, afetando-os nos aspectos que os inspiram no trato da profissão docente. Forma-se no professorado ao longo dos anos uma espécie de autoimagem meio missionária; e, de certo modo, uma impressão de isolamento que estes profissionais sentem no exercício de suas funções, aproximando-se esse contexto complexo à noção de missão na sua concepção. Moreira (2015) nos ensina que no fenômeno profissional existe a relação de poder e de conflito. As profissões distinguem-se pelo seu grau de profissionalidade. Profissionalidade e profissionalismo são dois termos cuja definição e relação são instáveis na literatura sociológica sobre as profissões. O termo profissionalidade, numa acepção restrita, qualifica o que está em jogo, no exercício de uma profissão, é o poder dos seus saberes. De maneira que estes saberes da profissão corroboram na construção da

identidade profissional dos sujeitos em seus itinerários laborais. Nesse sentido, além dos saberes experienciais, Berger (2012, p. 115) nos ensina que,

> os saberes docentes são integrados aos saberes pessoais, construídos no contexto familiar e no ambiente de vida, também são provenientes da formação escolar anterior (trajetória escolar) e dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério – veiculados nos cursos de formação de professores e estágios e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

O ser humano, durante sua vida, sofre inúmeras influências sociais, adquirindo saberes de diferentes fontes, os quais vão integrando sua identidade e projetando sua existência; é o sujeito como reflexo de sua história, conforme nos ensina este autor. No caso dos professores, estes são aspectos importantes para pincelarmos, para entendermos como os docentes se analisam em seu tempo histórico; isso contribui como base acerca das suas representações sociais que se imbricam sobre currículo, pois essas conjunturas são ligadas e trançadas no ofício destes sujeitos. Maturana e Varela (2001) inferem que a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, portanto, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

Ao analisarmos as falas dos professores participantes é possível perceber que estes profissionais se colocam como aqueles que têm, na prática diária, uma obrigação de elevada responsabilidade social em relação a outros cidadãos de saberes menos afortunados – resultante de uma imagem social difundida largamente. Uma espécie de profissional havido como aquele que pode mudar a sociedade da qual participa, o que de todo não deixa de ser uma assertiva com carrego de legitimidade em virtude de sua existência e ocupação no seu tempo histórico. Como um dos agentes de formação nas escolas e na sociedade, o professor se vê imbuído de uma atitude de transformação do outro, isto é, seu aluno. O professor acaba por se autodenominar como um profissional que carrega consigo uma missão – vocacionada para um desfecho: salvar o aluno – e, por este fato, recebe em seus ombros o peso e uma responsabilização de iluminar as mentes alheias e obscurecidas por intermédio do conhecimento que detém. Conceitualmente, missionário de uma incumbência destinada à transformação da sociedade; e, onde a responsabilidade social resulta em ação, pois, agente do conhecimento, conduz o discente. “Ele é responsável pela integração social do aluno tanto intelectual quanto social. É uma responsabilidade muito grande de educar, de formar o cidadão. A responsabilidade é grande” (A-E1); “então, para mim, ser professora é uma descoberta. Ser professor é saber que, antes de tudo, você é responsável pelo outro. E essa

responsabilidade pesa, pesa" (B-E1); em outras palavras, "ser professor é uma responsabilidade com o próprio ser humano. É se responsabilizar com uma mudança das pessoas, a gente espera que positiva, no caso, dos alunos; dos pensamentos das pessoas com quem a gente convive" (C-E1).

Nas falas acima podemos identificar a questão da responsabilidade como elemento muito evidente, impelindo ao professor uma carga social sensível e complexa. Ela se reverbera em sentidos diversos, que englobam questões sociais e históricas; e, até mesmo, de forma subjetivamente apreendida no conceito missivo, que tangencia ou induz à imagem de condução do outro, socialmente entendida e assumida diretamente pelo professorado. Uma responsabilidade representacional que implica a mudança dos sujeitos, e que exige renovação de si e reflexão constante em meio a afogos quanto ao medo do erro. "Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos está colada a como foi se constituindo a imagem social do magistério" (ARROYO, 2013, p. 28). Ao longo dos tempos na civilização ocidental moderna, o professor foi se constituindo de modo importante para a ciência e suas produções, como membro de um grupo necessário para a replicação dos conhecimentos produzidos em contextos, especialmente, acadêmicos e replicados dentro dos sistemas educacionais. Tardif (2014) afirma que enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exerce, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos objetivos. E em sentido abrangente em relação ao conjunto da sociedade e da incumbência social que se permite autoidentificar enquanto profissional da educação.

Essas obrigações docentes são muitas, pois, os alunos não precisariam somente de formação escolar, mas também encaminhamentos individuais e sociais, atitudinais e comportamentais. O aluno é visto como um ser quase inerte, apassivado em seu hipotético não saber, como podemos observar na seguinte fala: "Eles [alunos] são passivos e vão continuar aceitando, vão continuar sendo oprimidos?" (A-E3). Surge o indício de relações de poder, por meio da noção de controle nos discursos docentes. Esse aspecto se revelará importante nas construções de nossas análises acerca das questões de currículo e das representações sociais que os docentes constroem sobre este campo educacional. Aos darmos voz a Dijk (2015, p. 58), entendemos que...

> [...] é evidente que o pertencimento a um grupo ou instituição por parte dos falantes e a desigualdade social tomada em termos genéricos introduzem

> diferenças a respeito do controle do diálogo em andamento. Essas diferenças aparecem, por exemplo, na conversa entre homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, ricos e pobres, ou entre os que frequentaram a escola durante mais ou menos tempo. Parte-se do pressuposto de que um controle desse tipo, exercido pelo falante com mais poder, pode entender-se à alocação ou apropriação do turno, à escolha do ato de fala, à seleção e mudança de tópico e ao estilo.

Apregoa-se a grande necessidade discente – uma das mais prementes para o educador escolar – no sentido de apreensão do texto escolar com vistas à transformação social deste sujeito em situação de escolarização, pois, este aspecto, é inerente à presunção de responsabilidade docente. É preciso poder, a fala transmissiva de poder; a ação controladora, que discursa um saber certo. Concordamos que "o papel do educador problematizador é proporcionar, com educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento em nível de *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, que se dá no nível de *logos*" (FREIRE, 2011b, p. 97). O que podemos observar é que não é pertinente entender o estudante de modo que ele pareça ser um pacote vazio. Na observação freireana, a concepção do ser docente se dá numa dinâmica mais dialética em relação aos alunos. O estudante deixando de ser o ser passivo a ser preenchido, para ser verbo na educação, sujeito. Como este autor ensina, não existe homem vazio. Por analogia, consideramos que não exista aluno vazio na EJA, especialmente. Embora muitas atribuições estejam sob a guarda do trabalho docente, não há como se imaginar toda a carga formativa de um ser humano sob a responsabilidade docente.

Os sujeitos são portadores de complexos saberes assimilados ao longo da vida, por meio das experiências individuais e coletivas nos espaçostempos que se permutam. Esse sentimento de responsabilidade posto pelos entrevistados pode ser fruto de um imaginário social histórico que espera tudo do professor, em sua atividade na docência, como o salvador da sociedade inteira. Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014) afirmam que na atividade desenvolve-se a personalidade do professor, como processo de desenvolvimento mediado pela linguagem e pelas interações com os outros. Essas construções estão em trânsito a partir de subjetivações dos sujeitos nos grupos aos quais pertencem. Portanto, aprendemos em González Rey (2015) que a subjetividade social é uma produção imaginária que caracteriza a forma como as experiências sociais recebem sentidos subjetivos, dentro de redes também subjetivas invisíveis, que surgem no movimento entrelaçado de sentimentos, pois são processos simbólicos que formam diferentes configurações sociais em diferentes instâncias e cenários. Nesse processo educativo – mas que também pode ser percebido como social, o professor é um agente articulador, em diálogo com o discente, aquele serve como um referencial de tal empreitada. "Tanto antigamente, quanto hoje, o professor é visto como um

ponto de referência para o aluno. Porque eles veem a figura do professor como referencial e que a partir dali ele... O aluno pode crescer... O aluno pode mudar a rota da vida dele" (B-E2).

A responsabilidade também pode significar atrelamento objetivo à missão que o ancora à profissão que o professor tem perante a comunidade, de ajudar aquele que precisa ser ajudado, isto é, o educando. Também podemos perceber nuances subjetivas que sinalizam esta assunção profissional. Os professores se veem como atores sociais onde a própria sociedade espera muito deles, mas que não têm conceitos unificados sobre o ser professor no contexto de suas respectivas atividades escolares, embora apontem um mesmo sentido imagético: a responsabilidade social que materializa a sua ação profissional. Nesse aspecto, encontramos nos estudos de Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014) afirmações de que a atividade docente, por sua complexidade e características no contexto atual, deve procurar a sua identidade para formular sua própria concepção de "profissão" e se pensar o processo de profissionalização, como uma meta desejada.

Nesse caminhar, "O professor quando tem garra, coragem, bagagem, ele enfrenta e cria seus métodos. Ele consegue ajudar bastante o aluno" (A-E1). Nesta concepção, o professor supera seus limites em meio ao processo formativo que conduz. Ele aceita sua "missão" e sente-se incitado a estar-se como agente responsável por esta tarefa difícil. Arroyo (2013) nos ensina que os professores são a imagem que fazem de seu papel social e não o que estes profissionais teimam em ser. Esse aspecto se dá dentro de processos sociais complicados, de desencontros entre o que é o professor e o que ele é para fora, para a sociedade. Este autor nos fala de imagens e autoimagens no que toca ao ser docente, onde podemos percebê-las nas falas, pois, "o desafiador é você realmente... Você tenta, assim, ser um condutor de conhecimentos e, ao mesmo tempo, você ser educador para uma comunidade que nós recebemos dentro da escola. Você tem que ser o tudo... Principalmente pra escola, pra o noturno" (B-E3).

Nessa forma de autoanálise, o olhar está pactuado à missão de sua profissão, aproximação construída também pelo aparato cultural e social, que implica a docência ao ativismo salvaguardista de sujeitos do não saber em mutação para um novo ser de conhecimento. São os docentes os sujeitos providos do verbo, da ação. Em seu reflexo invertido, o aluno, predicado nominal, é um sujeito vazio, objeto, sem conhecimentos, desguarnecidos de aspectos básicos de capacidade cognoscente social e até na vida pessoal. Construção comunicada socialmente por meio de uma ideia imaginada e propagada ao longo dos anos e apreendida pelos docentes. Pois,

> o conceito de imagem não se afasta muito daquele de opinião, ao menos no que diz respeito aos pressupostos de base. Foi usado para designar uma organização mais complexa ou mais coerente de opiniões ou avaliações. [...] A imagem é concebida como um reflexo interno da realidade externa, cópia conforme no pensamento daquilo que se encontra fora dele, assim, é reprodução passiva do dado imediato. [...] Podemos supor que essas imagens são espécies de "sensação mentais", impressões que os objetos ou as pessoas deixam em nosso cérebro (MOSCOVICI, 2012, p. 44).

Nessas tessituras imagéticas são construídas também no entrelaçar das subjetividades dos sujeitos sociais, da psique, que se correlaciona ao seu trajeto, na própria identidade e na alteridade, pela capacidade de apreensão de sentidos em seu texto e contexto de experiências vivenciadas. Chancela-se essa argumentação, pois, "a produção de sentidos dos sujeitos individuais é uma via essencial para o estudo dos processos sociais em que esses estão implicados" (GONZÁLES REY, 2012, p. 160). Para este autor, o social se visualiza em sua significação para o homem através dos processos de produção de sentido na subjetividade social e individual. O desafio ao docente é posto dentro da escola, dentro do sistema educacional – uma tradução de exigências modeladas no contexto social. Porém, é também traduzível em suas próprias interpretações. Uma missão como ancoragem da docência, exogenamente lhe imputada, mas também de modo endógeno, aceita ao aproximá-la de sua profissão. Esse processo acontece da sociedade para o sujeito, mas também pelas formas perceptivas subjetivas assumidas e entendidas pelos docentes a partir de suas assimilações dos objetos que lhes atravessam à sua percepção e trajetória.

Difícil e desgastante tarefa, embora seja a profissão docente provida de beleza. É a mistura de sentimentos que vão se fazendo presentes no professor e no itinerário de sua profissão. "A imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado. [...] Há imagens sociais diversas do magistério e autoimagens diversas também" (ARROYO, 2013, p. 29-30). A complexa relação entre a imagem social do professor e a autoimagem em meio à diversidade de saberes e fazeres gravita no entorno da figura docente frente à sociedade e dentro das escolas. Essa construção imagética de seu papel também se faz existir para nossos entrevistados por meio de falas reticentes, ora conformistas, ora conflitantes. "O professor tem de ser um provocador. Provocador no sentido de... Isso é o professor. Às vezes, eles [alunos] estão no cotidiano do trabalho, no cansaço, mas é que eles estão acomodados porque sempre foi assim..." (B-E2). Porém, é "uma profissão muito bonita, certo? Uma profissão bonita porque você passar conhecimento para um senhor, pra um jovem, uma criança... Isso é muito

bonito. A função do professor é educar, é preparar para a vida, para a cidadania. Nós somos responsáveis em tudo...” (A-E1). E ainda,

> [...] penso que é ir na contra mão, por que não temos muito incentivos na educação, recursos existem porém, pouco aplicado... É ser responsável por formar pessoas que lutem por uma consciência crítica e possa saber dos seus direitos e deveres perante a sociedade. Portanto, ser professora é ser uma jardineira de sementes que planta conhecimentos (D-E2).

Nesse misturar de sensações, a profissão docente acaba por ser adjetivada em sentido quase vocacional, mas também se insere em outras vertentes conceituais mais profissionalizantes: subjetivas percepções dialéticas entre sujeitos e sujeitados. Missão aportada no profissional. Uma metáfora do semeador. Um semeador de gente que admite, ao entrar no magistério, tê-lo como uma missão, da qual a sociedade o exige, para plantar e colher novos homens e mulheres que se enquadrem no que a própria sociedade quer e precisa. Nesse aspecto, segundo os autores Prado, et al. (2017), ao refletirem sobre a função do professor como um profissional da educação, demonstram que este profissional tem papel relevante a contribuir na questão da transformação qualitativa da sociedade. Ser professor não é uma vocação, embora alguns a tenham; não é uma técnica, embora dele se requeira uma excelente operacionalização técnico-metodológica; é o professor um profissional de ensino, deve ser competente, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. Concordando com esta reflexão, o professor tem uma responsabilidade diante da profissão que assume, dos sujeitos com quem dialoga e trabalha, mas que não chega a ser a salvação da sociedade e nem do indivíduo aprendiz.

O docente é portador de muitos saberes/poderes em razão de sua profissão institucional, mas que não são os únicos necessários e existentes na vida em sociedade. Nesse aspecto, Tardif (2014) nos ensina que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Mas, sua prática deve integrá-los diferentemente, mantendo-o em variadas relações com os mesmos. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Uma autodeterminação na empreitada, na autoimagem construída e representada de sua função profissional, na identidade que se reconhece em pertença coletiva. Prado, et al. (2017) afirmam que a construção e afirmação da identidade do professor enquanto profissional é processual, subjetiva, correspondente às trajetórias individuais e sociais, com a possibilidade de construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem social que se tem da profissão e legitimada a partir da relação de pertencimento a

uma determinada profissão. Uma idealização construída socialmente que tange o docente – dentro de um ofício árduo e complexo. Estes autores afirmam que a imagem do professor passa por mudanças significativas no decorrer do tempo e isso faz com que este redefina seu papel e sua função de acordo com as mudanças que alteram as relações de seu trabalho.

Embora não seja determinante, parece que a identidade coletiva se envolta em meio à sua imagem social degradada nos tempos contemporâneos, o que gera no professor uma posição de desilusão e até mesmo de renúncia. Nas falas dos nossos entrevistados, do quadro social que se tem desses profissionais, absorvidas e reinterpretadas por estes atores, surgem construções que passam pelo reconhecimento que se têm deles, de seu dever/fazer profissional ajuizado perante a sociedade que lhe exige e cobra. “O reconhecimento social desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham, dos sujeitos com que trabalham, ou dos valores em que sua ação se vincula” (ARROYO, 2013, p. 32). Reforçamos os entendimentos acerca das questões aqui expostas no que tange os sentidos de responsabilidades que os professores constroem sobre a profissão atualmente. O desafio colocado para estes profissionais transfigura-se em sentimentos que o afetam, bons ou ruins. E este aspecto se faz construído no itinerário acumulativo de experiências e saberes cotidianos pelos quais transitam os professores na mutualidade de seus discursos e partilhas.

A atividade docente é encarada como um saber/dever em relação ao trabalho dedicado aos alunos. Uma profissão que exige do professorado a constância no ato reflexivo voltada para a melhoria das condições formativas dos estudantes naquilo que os docentes entendem que lhes competem. Embora este aspecto circule como discurso dos professores, ele é percebido e exercido a partir de subjetividades pessoais que se inserem em curiosidade e inquietação. “A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social” (ARRUDA, 2002, p. 131). As transformações neste profissional da educação vão se construindo em razão das experiências e necessidades da prática docente, mas a busca formativa se dá de modo difuso nos processos de aquisição de conhecimentos de cada sujeito dentro do grupo professoral. Autodefesa em meio às dificuldades e cobranças constantes. É uma impressão configurada em um discurso histórico em que o professor sempre está ansioso por novos saberes e por isso dedica-se ao ofício ininterruptamente.

Nesse complexo contexto, as representações sociais, configuradas processualmente no dia a dia dos sujeitos, são compreensíveis por intermédio dos escritos de Moscovici (2012), ao nos afirmar que a representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos; 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. Nesse aspecto, o professor se vê implicado com o seu aluno, mesmo nas adversidades cotidianas que enfrenta; assim, a opção escolhida na postura do exercício profissional no sentido de se conceber como um agente de mudanças é um preceito subjetivo, mas que pode se replicar, socialmente, no amplo espectro do professorado. Esse contexto de interpretações, autoimagéticas absorvidas se revela inerentemente correlacionado às questões e posturas de currículo. "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 e BRITO, 2013, p. 129). As lutas e conflitos enfrentados deságuam nas posições curriculares basilares em termos de assunção e execução. Dessa maneira, "ser professor é você ter que se dedicar muito 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?" (A-E2); ou mesmo, "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" (B-E1).

> 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 (C-E1).

Nas três falas, identificamos 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 para o cumprimento de seu ofício, dever intrínseco ao trabalho docente; o segundo aspecto aponta para o medo do fracasso no ato contínuo de sua ação pedagógica; e, a última, um sentimento nostálgico em referência ao passado da educação, derivativo de uma ideia recorrente de que a educação escolar pública do passado era mais qualificada e menos tortuosa; ancoragem e objetivação, missão e responsabilidade, que mutuamente delineiam o processo representacional sobre a profissão docente. De outra parte, as relações de poder estão inseridas no contexto deste profissional: elas estão implicadas em um diagrama simbólico, tradicionalmente complexo, entre a questão do ensino e da aprendizagem. Entre ações docentes e negativas discentes. Na ação objetiva de uns e resistências de outros sujeitos inscritos em seu grupo, o dilema social da educação formal, os embates nas relações, que se constroem e se justificam sucessos e

fracassos docentes. “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). Isto é, grupos que pertencem a uma organização, a escolar.

As falas se contraditam em si, por vezes, fracasso, frustração, angústia, alguns sucessos e realizações. A profissão é tida como difícil e árdua, isto é, de certo modo sacrificante. Castro e Brito (2013) nos ensinam 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. Um aspecto interessante nas falas dos nossos entrevistados é que elas se mostram voltadas para os aspectos humanos dos sujeitos expondo a atividade docente. “Logo ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio” (ARROYO, 2013, p. 41). Em meio às especificidades da atividade, que é qualificada, reverbera o sentimento e até mesmo desabafos sobre as agruras e prazeres da profissão em si. Não surgem interlocuções técnicas sobre o trabalho docente 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. Abrimos espaço em concordância com o que nos ensina Gonzáles Rey (2012, p. 167) nesse sentido acerca da subjetividade e dos sujeitos, pois “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”. Subjetividade inscrita no sistema de configurações em que se organizam seus espaços – social e individual – referindo-se ao momento de produção de sentido associado com as formas de organização de uma história em nível subjetivo. Para este autor, 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, o que é sentido se torna 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. Neste ponto, há aproximação à profissão como missão. Do saber docente, retiramos de que o ‘ser’ docente, pelo verbo irregular de seu estado como trabalhador, existe das/nas incertezas. Não é fácil ser professor em escolas públicas. Não é branda a profissão, é dura, é pesada, é desgastante. É

árdua! Reticências infindáveis em valoração social e em interpretação conceitual dos indivíduos docentes nestes tempos mutantes.

> É... Eu não vejo outra profissão de nível superior e tão especializada ser tão mal remunerada. Apesar de ser aquela que forma as outras... Uma profissão muito árdua, mas assim... É rica de transmissão e de troca de conhecimento. 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... Como se não... A gente nunca para, né? E, às vezes, se torna árduo você ter que saber lidar com isso (A-E3).

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 interesses que exploram a escola. São esses traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola. Esses aspectos podem corroborar com o argumento da fala que aponta a profissão docente como sendo árdua, difícil, cansativa. Concordamos com este 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, e alterando as condições, ao ir-se afirmando novos traços ou redimensionando perfis. A docência é uma escolha profissional, mas também de ilusão e desilusão optada por nossos participantes, que desvela olhares que direcionam convergências e divergências de impressões subjetivas e construções socialmente partilhadas no discurso do grupo. A educação é um território de luta, de antagonismos, de esmero, de entrega. Ser professor é um sacrifício aceito.

A profissão é dubiamente penetrável em um espaçotempo simbólico contrastante e sinuoso, missão que faz o professorado suportar os desaforos e as adversidades íntimas do ser docente. E, nesse processo, mutuamente interpreta esse espectro de extravagâncias tangíveis à figuração objetiva de suas responsabilidades de fato e de direito. Um dispor-se em meio ao que lhe é indisponível dentro do sistema da educação pública. “A essência do professor é dedicação” (A-E2). O contexto das falas aponta para o inextricável de sentimentos que habita a construção simbólica dos professores sobre si enquanto grupo de um fazer especializado. Essa polifasia perceptiva se posta em processo circundante da autoanálise docente adaptando-se ao contexto pelo julgamento funcional da docência. Surge um misto de

sensações prazerosas e de conotações opostas. São os itinerários de sentimentos que afetam professores nos seus caminhos profissionais. É o percurso, a caminhada, as adversidades, a responsabilidade praticada, a missão sentida que emolduram as concepções/ações destes profissionais ao analisar-se, ao se ressentir, inquietar-se ou se resignar. A questão subjetiva 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 desses sujeitos.

> 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 coletivamente. O professor como membro de um grupo imbuído nas ações e reflexões educacionais, não nos parece se configurar como um sujeito dispare das inferições de Moscovici (2011) quando este 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 mesmo tempo em que se antagoniza ao reafirmar sua identidade nas tensões de saberes/poderes cotidianos. O ideário de se sentir acudindo a um ser pendente de ser acudido, ainda integra a psique do docente. Aventura-se no grupo de professores a objetividade do compromisso. Portanto, uma marca de seu ser está no 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..." (A-E2). Para além de qualquer aspecto técnico, acadêmico, epistêmico, pedagógico, ser professor é gosto, é desgosto, é sentido, é sentir, é a convivência diária com um recorte contraditório da vida em sociedade, é um feito, é 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. A profissão é quase uma imponderável inconstante dentro do caos de sentimentos.

"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 imaginária do ideal na concretude material

discrepante do 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. "Ser professora corresponde a uma mistura de sentimentos que varia dependendo do momento, podendo ser exaustivo, desafiador, estressante, atualmente vem sendo cansativo" (E-E2); porém, "ser professora, pra mim, é uma realização. Na verdade, eu não escolhi ser professora. E quando eu decidi ser professora, eu não tinha isso: eu quero ser professora. Eu descobri o gostar de ser professora com a prática" (C-E1). No entanto, "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. Isso é um desprazer" (A-E2). 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 destes indivíduos falantes, as subjetividades dos atores docentes reconstroem valores variáveis da função docente, no seu caminhar entre aspectos sociais, culturais e históricos – autoimagem comprometida.

Coadunamos com 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. Pois, 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, inferimos que a educação é um destes processos na sociedade. O professor é o sujeito da ação, o verbo, o agente de transformação do outro – aspectos que consideramos 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 da docência em nossa sociedade.

Outro aspecto correlacionado está em orbita no campo dos sentimentos, que afetam, frustram, emocionam os docentes, como variáveis sintomáticas em decorrência, especialmente, do confronto diário com o discente. Esses aspectos, transversais e de natureza pulsante, não estão separados. Na prática cotidiana eles estão multiformes, incertos, dinâmicos, interagem mutuamente em influência social, imbricam-se no professorado pelas normatividades tácitas entre grupos, em meio aos sentidos e motivos evocados.

> 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 "informacionais" ou de "incertezas" (MOSCOVICI, 2011, p. 31).

Nesse contexto, o jogo das relações de poder e de saber se constrói e reconstrói. Como forma de compreensão, apegamo-nos aos ensinamentos de Foucault (2003) ao refletir sobre esta questão referente ao poder, pois entendemos que de forma analógica ele nos ajuda a entender o contexto docente, suas lutas em amplos contextos sociais e em recortes mais reduzidos em sala de aula, seus motivos, desconsolos, avanços e 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).

Acreditamos que essas relações de poder estão imbricadas no campo representacional dos sujeitos docentes que se interliga diretamente sobre o currículo, que também se rebatem em suas ações e impressões; e, em duplo movimento conjecturam acentuações e afetos deitados nos saberes que são construídos no cotidiano. E estes sujeitos se sentem imbricados nessa rede complexa 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.

> 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 (C-E2).

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" profissional. Entendível, pois, "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 espaçotempo do professor. "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..." (A-E2). O que afeta é o que torna justificável o trabalho docente no cenário adverso que há na educação atual, segundo essa visão. Uma figura de competências múltiplas rascunhada no campo da educação formal: 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 do professor.

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, que de modo até difuso se encontra vitimizada em sentido amplo; é uma imagem social construída institucional e socialmente; e, consequentemente, autoimagem corroborativa àquela pela noção comunicável de sua responsabilização social partilhada sobre a profissional, embora refratária por outros grupos em dados momentos: texto e contexto histórico e cultural dentro de uma sociedade dinâmica.

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. "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" (E-E2). O professorado, por vezes, sente-se num desertado estado 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. Problematizamos 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.

Deslocado entre sua formação teórica e os signos sintomáticos do cotidiano educacional, 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. Caminha o professor buscando ajustar-se e entender seu contexto, objetivando-se enquanto autoimagem responsabilizada pela salvação social discente. Nesse aspecto, é cenário desanimador. 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.

> 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 destratadas, 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 (D-E2).

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 a sua profissão. Uma estranheza aguçada nos tempos contemporâneos díspares e conflitantes. Essas sensações de fracasso provocam desencantamentos aflitivos e descontentamentos progressivos no caminho profissional dos professores.

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. No contexto das falas revelam-se uma quase paralisia docente ao quadro pintado. Contudo, os sinais de persistência vocacionada contrapõem o cenário e justifica a docência no que tange sua incumbência mantenedora e ativa em meio a uma esfera tão adversa, possibilitando-o seguir tentando ante aos desafios cotidianos vivenciados como resultante de base responsiva e dedicada. “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” (D-E1); corrobora-se essa reflexão nas falas seguintes: “eu amo ser professora. Eu acredito que se você faz o que gosta você faz de uma forma diferente” (B-E2); “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...” (B-

E1); diz o docente: “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” (A-E2).

“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” (B-E1). Acreditamos que esses aspectos ocorrem em virtude de uma construção social da qual o ofício docente é erguido e concebido, dentro de um imaginário social e pessoal, como um destino manifesto que o sujeito assume e persegue com sua função para bem cumpri-la: um especialista dotado de capacidade intelectual para formar o ser discente de modo que o solucione individual e socialmente. “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?” (E-E1). 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. “O professor na escola pública ensina, tenta fazer o aluno aprender ou como dizem os pedagogos: apreender o conhecimento, que é mais complicado” (A-E2).

O ser professor o 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. 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) nos ensina que nos novos campos de conhecimento, se detecta um esforço claro para superar a disciplinarização herdada do período anterior, como a criação de espaços que não se apresentam mais como ‘novas’ ciências, e que são organizados como espaços e trocas.

> 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. 46-47).

Os nossos entrevistados se veem como os agentes que oferecem aos estudantes um tipo de saber necessário e imposto, mas eles não evidenciam nas falas a construção do processo educativo em sala de aula por itinerários dialógicos. Ainda persiste essa noção no campo da EJA, historicamente mais conhecido sobre a competência docente de único condutor do conhecimento em âmbito escolar. Nesse âmbito, por meio das lições de Roldão (2007) aprendemos 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. Associativamente, à primeira impressão, a postura mais tradicional do professor que referencia predominantemente a saberes disciplinares; e, uma segunda análise, se dá em nível mais pedagógico e alargado a um campo amplo de saberes. Entretanto, as falas dos entrevistados se reafirmam sinalizações relevantes sobre as relações de saber/poder, presentes nas salas de aula das escolas, atividade e reatividade no tratado. "Apesar de terem momentos ruins de brigas com alunos, que não querem fazer as atividades e ficam atrapalhando as aulas, acho bom ser professor, esperando que possa melhorar a EJA" (A-E2).

Essas relações citadas, que são construídas e realçadas em um rendado conflitivo em sala de aula, gerando contratantes sentidos, obrigam o professor a ir além dos limites, perpassa a concepção autoimagética de profissionalidade, buscando logro, exitante, em relação à formação discente. Como analogia a estas relações, inclinamo-nos a Foucault (1989) para nos elucidar acerca da questão do poder, de modo geral, no 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.

Nesse ínterim, 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. Os docentes estão ensejados em saberes grupais e individuais, conflitantes. Eles chancelam argumentos relativos aos sujeitos, reafirmam posturas docentes, estabelecem consensos e digressões de perspectivas e práticas do professorado. Como nos afirma C-E1, existem razões para o professor não estar estimulado: "a questão do salário... Depende de pessoa para pessoa.

É gostar daquilo que você faz ou fazer por fazer. Cumprindo uma meta para receber seu salário. Existe professor que não gosta de ser professor. Só é porque é cômodo. Tá bom aquilo pra ele". Por outro lado,

> [...] 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. 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 (E-E1).

As falas revelam uma generalização comunicada do grupo profissional sobre um sujeito social implicado em uma atividade dita especializada. Aspectos inerentes às subjetividades, formas de apreensão do fenômeno educacional, proatividades ou reatividades, desvalorização, cansaço, frustração profissional, competências técnicas e mesmo a noção de vocação natural do docente no exercício do ofício, posturas antidialógicas ou seu reverso, comodismos. Nesse âmbito, as variáveis educacionais externas como falta de estrutura física e pedagógica das condições do trabalho docente, salarial e reveses emocionais que se interligam a resistências discentes; este contexto histórico pode estar na raiz do desânimo e cansaço docente, especialmente para aqueles que não são mais novatos na profissão e que contribui para a construção simbólica da rede representacional construída no/pelo professorado.

Por outro lado, as falas dão outros indícios de que existem outras subjetivas formas conceituais de reflexão em alguns docentes, demonstrando que os sujeitos absorvem e interpretam as dificuldades na EJA de formas distintas uns dos outros: comodismo ou não. González Rey (2012) nos explica que, em seu caráter contínuo, definido na subjetivação, em um mesmo contexto, os sujeitos se implicam por diversos sentidos e entendimentos em razão de suas subjetividades, isto é, não há absolutismos, graças às distintas histórias dos sujeitos em contextos concretos. Esse combinado entre fatores externos e acepções dos sujeitos vai contribuindo para a aproximação conceitual da docência como missão profissional, e, ao mesmo tempo, de seu estranhamento à profissão categorizando no grupo alguns referenciais, como: cansaço, desestímulo, isolamento, sacrifício em sua preconização messiânica de sua função laborativa. Simultaneamente é 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 conflitivos. Exteriorizam-se questões antagônicas, controversas, conversações partilhadas e pautadas nos

afetos que revigoram realizações individuais e/ou amplificam aflições do grupo docente no contexto da EJA. Sobre a questão dos afetos é preciso que entendamos 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. 74-75).

Ao nos apegarmos aos entendimentos desta autora, compreendemos que a exteriorização dos afetos a que estamos observando nas falas dos docentes, na exposição da intimidade, na violência simbólica gratuita generalizada que se inferem vítimas ao longo dos anos na educação, nos provoca a pensá-los como parte da vida e das relações humanas, da intervenção do mundo, dos tecidos que entrecruzam o individual, o social e o coletivo. Corolário nas/das representações sociais e este aspecto se cruza nas decisões de currículo. 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 entendemos em Bourdier (1989), 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. Percebemos 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, inferimos que esses contrastes nas anunciações docentes estão mais presentes nas entrevistas

individuais do que nas coletivas, pois o debate 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. “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?” (C-E2).

> 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. 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 (C-E1).

De certo modo os olhares reflexivos dos participantes apontam que, em relação a outros companheiros de profissão, de modo geral, sobre a coletividade, a responsabilidade e a dedicação não se impõem de forma inafastável quanto se mostra na autorreflexão no contexto da profissão e do labor diário do *eu*, referente ao próprio *ego*. “O professor tem preguiça de estudar. 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” (A-E2). 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.

Ele se vê como agente ativo do processo educativo, dependendo somente de sua ação pedagógica baseada em seus conhecimentos. “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” (B-E2). 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” (B-E1). Ser professor é ser objeto da incerteza nas aprendizagens cotidianas ao longo das experiências consumidas em ambiente educacional escolar.

Se o professor esmorece com o decorrer do tempo, se ele 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 desenha, 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. Para Arroyo (2013), o educador 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 percebemos 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, correlacionando seus dissabores. Nesses sentidos é que se encontra esse profissional na Educação de Jovens e Adultos com suas especificidades, dificuldades, desafios, hostilidades e, ainda, atravessada de omissões do sistema público de ensino. Há uma percepção de que seu aluno carrega consigo o estigma de ser desprovido de capacidade de saber: saber escolar, saber necessário para a libertação de uma vida social indigna; saber de si, como sujeito histórico, imerso em exclusão. E, neste quesito, precisa ser preenchido com o conhecimento escolar julgado ideal, pois essa noção imbui-se de uma ideia de que este conhecer o liberta de seu destino manifesto ao fracasso, pois, "na EJA, o docente precisa ter clareza do seu papel social, enquanto um sujeito que precisa ser extremamente flexível diante da realidade desse sujeito de EJA" (D-E1).

> Os professores fazem muito dentro da EJA. Começa por se responsabilizar... E eu vou dar como exemplo o nosso corpo docente: desculpe se falo apaixonadamente por ele, mas nós temos um corpo docente de excelência, eu me encanto com ele a cada dia no sentido de construir – eu não concebo a ideia de um docente que não constrói... (B-E1).

Não surgem nas falas até aqui a ideia de que o aluno da EJA possa ser agente construtor de partilhas de saberes que possam ser problematizados na sala de aula. Como o professor se imagina responsável até socialmente pelos conhecimentos que os alunos devem ter na sua caminhada, não se mostram presentes uma concepção realmente democrática que infira ser também o ser discente um sujeito de trajetória de saber e de interesse que possa ser ativado e discutido no processo pedagógico nesta modalidade educacional. Noutro polo, a autoimagem construída pelos professores sobre a sua responsabilidade enquanto profissional da educação, na EJA, parece ser mais fraterna, como múnus que leva à luz aqueles que estão

sombreados pela inocuidade da falta de erudição possível por intermédio da instrução escolar. Esse sentido de professor, agente da ação, está presente nas entrelinhas mesmo daqueles que reconhecem a necessidade de uma atuação em sala de aula da EJA que seja mais flexível de acordo com o contingente estudantil desta modalidade. No entanto, Freire (2011b) nos alerta de que é preciso se ter uma práxis educativa que possa implicar a ação e a reflexão dos homens – isto é, educadores e educandos – sobre o mundo para transformá-lo. Isso significa a humanização em processo, que não é uma coisa que possa ser depositada nos homens. Não é uma palavra a mais, oca.

> Estar na EJA como professora tem sido desafiador. É um desafio ser professor. É um aprendizado porque cada aluno é um mundo... Um mundo de conhecimento diário, de prática, de experiência. E esses mundos se encontram na EJA. E como professor a gente tem como propor e oportunizar que esses mundos se relacionem (B-E2).
>
> A responsabilidade do professor que eu vejo é, para o sistema, dar resultado. Manter alunos. E para a EJA é manter alunos por causa dessa política de fechamento [da EJA] que é interesse do governo [municipal]. E isso prejudica o trabalho do professor porque ele não fica tranquilo. Ele fica naquela preocupação, naquela inconstância muito grande e, de certa forma, termina afastando o professor; em alguns casos o professor termina indo pra outro lugar porque acha que a EJA vai fechar mesmo (E-E2).

Vigora-se na EJA uma concepção que alimenta uma dicotomia relativamente conservada no campo da educação escolar que diz respeito à ação e à recepção em termos pedagógicos. Onde o professorado transita naquela e o alunado nesta vertente dicotômica. Pelo olhar do professor, mesmo se sabendo ser o aluno portador de conhecimentos diversos que se lhes implica no seu dia a dia social e cultural, o professor é quem detém a concessão única de desenvolvimento de um trabalho educacional que pleiteia adentrar as percepções aprendizes dos educandos. O outro aspecto volta a se lançar na figura da responsabilidade docente, acrescendo-se de outra perspectiva: a produtivista, de resultados quantificáveis. Problemáticas de ordens quantitativas que afligem a ideologia docente, pois a EJA está sempre em um limiar de inconstâncias permanentes, uma fronteira entre sua continuidade ou seu encerramento, a depender de seus resultados, em cada escola da rede pública de educação.

Suas tentativas pedagógicas transformam-se em um desafio quase insuperável, causando impressões emocionais que afetam o estado psíquico docente entre crença e descrença, entre a graça e desgraça de seu fazer profissional na EJA, ao observar-se praticamente como ser ermitão pedagógico neste contexto educacional: solidão compartilhada no grupo. Sampaio (2010) nos diz que a trajetória político-pedagógica da EJA é permeada por tensões entre diferentes projetos de sociedade e de diferentes ideias da educação, tendo o

Estado por trás das iniciativas como incentivador e financiador. Em meio a esforços, lamentações e desestímulos, sente-se o professor em recato, no pudor e apenas ele, na tarefa de encaminhar os alunos em direção a um conhecimento tido como necessário e motivados pela grandeza da narrativa escolar; mobilizando ações pedagógicas, estratégias meio intuitivas, muitas vezes. Inclinando-se a uma tentativa de manter os discentes na escola, na EJA. Uma modalidade educacional com maior envergadura em sentido do desafio docente, que se imbui de esperanças ou se esvazia em desestímulos, na busca do cumprimento de tão medonha e complexa empreitada educacional a qual assume e se delibera em esforço diário.

> [...] eu passo por um misto de esperança e de desesperança, sabe? Eu não sei se só sou eu, mas eu me questiono, eu comparo... Aí, têm horas que eu luto e brigo pra melhorar e... E pesquiso, e procuro propostas diferenciadas pra levar, muitas vezes levo um não na cara; e aí, têm horas que eu perco a esperança, mas têm horas que eu retomo, sabe? Acredito, pesquiso de novo. Então, é assim, esse misto de esperança com desesperança (A-E3).

O professor elabora uma configuração de um aluno que necessita daquilo que as competências pedagógicas têm a oferecer a este sujeito; mas, ao mesmo tempo, é sinalizada a existência diária de resistências contrárias, que enfraquecem o professorado. Ao inferir reflexão acerca de uma educação que tende a se entender como a ponderação existencial entre sujeito (professor) e objeto (aluno), Freire (2011b, p. 79) nos alerta que há aí uma relação de caráter marcante, fundamentalmente narradora, ou mesma dissertadora: "narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos". As conceituações pedagógicas do professorado – do ser, do estar na função do agora – são constructos fincados nos itinerários da docência, na sua constituição formativa e historicidade da imagem social e acadêmica destes profissionais; estranham-se elas nas adversidades, negações e embates cotidianos no contato real com o alunado da EJA e estão amplificadas ora pela sensação de abandono em que parece estar esta modalidade do Ensino Fundamental, ora pelas cobranças recaídas sobre os professores, ora pela placidez discente ou sua rigidez em não bem aceitar os dogmas e conhecimentos escolares pré-determinados. Do que seria íntimo ao professor, o seu dever de ofício – transmissão do conhecimento, o ensino se faz extravagante na EJA, novo artefato exposto na cotidianidade energética da reatividade discente.

> As ideias comuns que circulam no cotidiano escolar entre os educadores é a de que os alunos são alheios à função da escola. A frequência dos alunos é muitas vezes explicada como um meio para passar o tempo, se ocupar, brincar, merendar, ou fugir da realidade social em que vivem. O

> encaminhamento tomado para compreender os objetivos, desejos e expectativas dos alunos com relação à escola explicitam a distância entre ela e seus alunos na medida em que incorre numa prática calcada em atitudes assistencialistas ou, no seu extremo, no autoritarismo, e em ambos os casos é negado ao aluno o que de fato ele busca na escola – o ensino (LINS e SANTIAGO, 2001, p. 435).

De certo modo, nos parece contraditório que um sujeito passivo, necessitando ser recheado de conhecimento, que não quer aprender, venha a ser o mesmo indivíduo que reage por meio de sua negação ou "indisciplina" – tencionando conflitos pedagógicos atravessados na explicitação que existem relações de poderes dentro das salas de aula da EJA. Esses aspectos são observáveis nas falas dos professores, dentre outros, como dificuldades no exercício de sua função escolar. Nesse contexto diverso e de insurgentes distinções educacionais e sociais, Paiva (2009, p. 60) nos diz que "desigualdade e exclusão de toda a sorte na sociedade brasileira e a perspectiva de instituição de direitos definem, em verdade, a realidade da EJA, exigindo que o foco em processos educativos esteja, pois, na diversidade dos sujeitos". Para o grupo docente, em seu trajeto profissional, na EJA, retoma-se a imagem invertida de seu mais concreto opositor em sala de aula, o estudante jovem e adulto, como sinônimo de dificuldade laboral. Pois, "a dificuldade do professor na EJA é o aluno não querer aprender, de achar que não consegue..." (A-E2). Justificável, pois, "na EJA, quais as dificuldades que eu senti nesses sete anos que estou aqui? A questão da faixa etária: isso dificulta muito a aprendizagem do aluno" (A-E1).

> A maior dificuldade de ser professor da EJA é entender, se aproximar deles porque eles não estão de forma permanente na escola. E é um público diferenciado porque são alunos que estão há muito tempo sem estudar – alguns e pode-se dizer, a maioria – e é necessário que a gente tenha um conhecimento da realidade deles, os objetivos, os anseios deles, e fica difícil por causa dessa não constância deles nas aulas (E-E2).
>
> As grandes dificuldades do professor da EJA, hoje em dia, são: você vê a questão da violência fora da escola, mas que acaba entrando na escola, o fato de você não ter certeza se a escola vai continuar oferecendo a EJA para as turmas no ano que vem – você já fica meio intranquilo – fora os alunos ainda tem isso aí pra esmorecer ainda mais... Mas, tá valendo a pena ser professor! (A-E2).

Se formos observar o contexto amplo de como o professor se vê na Educação de Jovens e Adultos, inferimos que a responsabilidade a que se julga carregar – frente a um alunado que é, mais do que outra coisa, um necessitado reativo e desobediente – é permeada de dificuldades mais complexas, pois esses alunos são diferenciados, têm suas especificidades e realidades. Ser professor da EJA é conceber-se em revés com relação ao alunado, às circunstâncias sociais que nela penetram e sua própria ambivalência entre continuidade ou

ruptura em relação a cada escola. Um parêntese interessante se encontra no subtexto da fala acerca de distintas faixas etárias discentes em uma mesma sala de aula da EJA, que implica em descontentamento do professor (especialmente os mais antigos na profissão): este aspecto sugere a aproximação conceitual que se revigora no professor afeita ao Ensino Regular, onde há maior padronização das idades discentes na formatação das turmas ano a ano. Esse contexto aqui problematizado também implica o currículo da EJA. Concordamos que,

> educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição dos seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2009, p. 61).

Estes aspectos apontados por esta autora devem ser inerentes à reflexão docente. E não estamos em contrário afirmando que os professores são seres destoados de percepções sensíveis ao cenário da modalidade em tela. Mas, quando os professores afirmam o não querer do aluno sobre a sua aprendizagem que aquele tem a oferecer para este, revela para além dos embates entre estes atores, a expectativa de que é no alunado que reside parte da problemática escolar em relação à EJA. Uma quase exclusividade endógena à escola, à modalidade. Outros aspectos, de contextos externos à instituição e à ação docente, parecem povoar as mentes do grupo docente, como questões sociais no entorno da escola, figurados em violência, da própria realidade de vida social dos estudantes da EJA, além de fatores gerenciais da rede educacional. Com relação ao âmbito exógeno à escola, Lins e Santiago (2001) nos dizem que as novas realidades política, cultural, econômica e social imprimem à vida contemporânea a necessidade de considerar a variedade de aspectos do tecido social que, relacionados, nos fornecem maior entendimento da dinâmica da sociedade, subsidiando-nos à análise do real. Essa reflexão é importante, pois recai sobre a realidade da educação escolar, especialmente, na EJA. O que implica maior sensibilidade nas ponderações e atuações docentes no seu trabalho formativo e observância de novas necessidades curriculares de modo amplo.

Essa dimensão complexa do tecido social que se materializa nas distinções de vida dos sujeitos: tanto os educadores, como os educandos, particularmente, esse aspecto se replica nas concepções docentes e suas consequentes análises das dificuldades encontradas no processo educacional. Para os professores o aluno é a imagem refletida no espelho de suas práticas pedagógicas na EJA: este sujeito que não quer o que se tem para lhe oferecer na escola, que é cambiante, que desiste de estudar na EJA. De antemão, concordamos que o

diálogo é imprescindível, como nos argumentam Lins e Santiago (2001), ao advertirem que entre as diversas áreas do conhecimento, e, na educação, em vista das mudanças atuais da vida social – que anuncia dificuldades aumentadas no campo educativo – e em razão da crise dos paradigmas da ciência, faz-se necessário a extrapolação de modelos tradicionais. As autoras se referem ao campo da pesquisa em contexto educacional, mas que pegamos de empréstimo, em analogia, para refletirmos sobre as dificuldades docentes – e, por conseguinte – as questões peremptórias na tomada decisão, particularmente, acerca do currículo.

A EJA congrega tantas tensões e extensões de análise de sentidos, que mesmo nesse contexto difícil, existem aqueles docentes que entendem e veem-na desprovida de dificuldades para o trabalho docente, destoando do senso mais generalizante. Um dissenso existente. Torna-se interessante pontuarmos esses dois ângulos de raciocínio entre os que enxergam grande dificuldade de atuação na EJA e os que analisam este aspecto de forma contrária, pois elas revelam as subjetividades de interpretação dos sujeitos sobre um mesmo complexo fenômeno ao qual estão imersos ao se analisarem na docência. “Sinceramente, não tenho dificuldades na EJA” (B-E2).

> Trabalhar na EJA é confortável demais, você não se cansa. Apesar de ser o turno noturno, você não se cansa: o número de alunos é reduzido; você está ensinando pra quem não sabe – diferente do nível fundamental que existem alunos com perguntas mais capciosas; você trabalha com provinhas orientado para o IF [Ensino Técnico-Profissionalizante], e eu gosto, mas há professores que não gostam porque estão na comodidade da EJA; a EJA é bê-á-bá (C-E2).
>
> E existem muitos professores que trabalham numa zona de conforto na EJA e também percebo que têm... Porque ele fica estagnado naquilo. Está aí um monte de tecnologias e temos à nossa disposição... Se o professor estiver na zona de conforto ele não vai usá-las pra incrementar suas aulas (B-E2).

Notamos que a questão, entre os que encontram dificuldade e os que afirmam que na EJA não é difícil para o trabalho docente, reside numa concepção aparentemente de postura subjetiva do docente frente ao que se lhe apresenta na Educação de Jovens e Adultos. Formas compartilhadas de interpretação de uma mesma realidade que mobiliza uma introjeção subjetivada em contexto havido como complexo, o que reafirma esta regra. O parâmetro é o aluno, mas é uma dimensão relacional que tende à mudez pedagógica em sentido do ausente diálogo democratizante. Aqui nos cabe refletir sobre os ensinamentos de Freire (2011a) quando argumenta que é preciso se buscar uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que o advirta dos perigos de seu tempo, para que, na consciência deles, ganhe a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Uma educação que

o coloque em diálogo constante com o *outro*, isto é, entre professor e aluno. Ponderamos que o perigo da perdição do professorado pode estar na residência daquilo que lhe parece ser a tal zona de conforto, no bê-á-bá cômodo do fazer pedagógico docente no processo de ensino ou na avidez da busca de levar os conhecimentos aos alunos de forma unilateral e, de certo modo, antidialógica.

Entre os membros do professorado que tentam alternativas para escapar da negação discente e os que encaram a citada modalidade como sendo, praticamente, um engodo institucional de educação para os estudantes que estão nela, há traços de atribuições de sentido sobre o professorado da EJA na contemporaneidade, que rebate a profissão, compartilhadas pelo próprio grupo docente. Mas, este processo atributivo é gerado em conflitantes percepções por meio da conjectura contextual das subjetividades dos sujeitos em suas afetividades, mas se materializam nos embates em sala de aula, escampando de ser somente um discurso circulante, chegando à construção representacional. “No fluxo de relações entre grupos e pessoas, esse é o processo que mobiliza e dá sentido às representações” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Seguindo este autor, suas lições nos dizem que as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos, e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Correspondendo, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância.

Nesse aspecto, há indícios de que existem convergências representacionais nas entrelinhas das falas e nas diversas práticas dos professores, pois em ambas, ou seja, dos que encontram dificuldades e dos que enxergam a EJA como muito cômoda, há a centralidade ativa nestes profissionais, em suas sapiências e em suas ações e sentimentos (afetos) empregados no processo educativo. Elas se guiam em execução a partir das concepções docentes, mas as suas práticas estão implicadas pelas relações de poder presentes, por exemplo, no processo de ensino e de aprendizagem na EJA. “Poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como uma parte constituinte do poder de uma organização” (DIJK, 2015, p. 21). O que se faz imagem, comunicação e compartilhamento social no grupo docente são as resultantes desses aspectos mútuos que se engajam em movimentos interdependentes no dia a dia dos professores.

Este trançar de compreensões coletivamente em disputa na EJA parece estar na compreensão de postura e no propósito de ação deste profissional: seja do maleável ou do

inflexível, o que se converte – inconscientemente ou não, decisões de currículo no cotidiano escolar. “Se o professor é da linha que se julga o rei da cocada preta, então é mais fácil lidar com o aluno porque ele chega e determina que todo mundo tem que ficar calado, só sai assim ou assado... Ou seja, a atitude disciplinar dele, ele acha que passa por aí” (D-E1). A prática impõe a ordem e “não há nada que mais contradiga a comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 2011a, p. 123). Este caminho apontado por este autor é um trilhar nas decisões de currículo e as opções estão configuradas o aporte que se incline a atividade formativa: dialógica ou o seu oposto.

Outra constante ou convergência nas falas dos participantes é apontada da ordem residente na questão da preocupação com a modalidade, das angústias vividas no cotidiano da escola, que, dentre outras causas, advêm da incerteza da continuidade da Educação de Jovens e Adultos a cada novo ano letivo. Fator externo que implica nas maneiras de reflexão, e mesmo, a ação na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando ainda mais o sentido de responsabilização do professorado no campo desta modalidade.

A EJA levanta debates e embates de ideias e concepções que se constroem nos docentes em relação ao contexto que atuam nessa modalidade do Ensino Fundamental. São cenários elaborados acerca de uma conjuntura complexa e, por vezes, instável, que mudam bem como sedimentam cotidianos da Educação de Jovens e Adultos, em ciclos constantes de incertezas e preocupações que habitam a análise do professorado, nas realidades dos professores em meio aos seus fazeres pedagógicos na rede pública de educação. Envolto ao peso que se incumbe no âmbito da responsabilidade profissional, da sensação de isolamento e de se sentir negligenciado pelos poderes constituintes do campo educacional formal, recai sobre os ombros dos professores da EJA o desânimo e um sentimento atormentado de pouco conseguir produzir com o êxito que gostaria a partir dos seus objetivos.

> A maior angústia dos professores agora é fechar a EJA. Corremos o risco de perdermos essa EJA da escola pelo fato da Secretaria – que tem esse olhar sobre a EJA – de que tendo pouco aluno tem de levar pra uma só escola, formar um polo. Mas, nós temos sorte de não existir outra escola próximo a essa. Nossa maior angústia todos os finais de ano é saber se a EJA vai fechar ou não (C-E1).

> O que mais angustia o professor da EJA é perder essa EJA. De qualquer forma, é ali que eles se sentem realizados. Que modelo se adotar, acho que estamos perdidos; mistura uma visão de educação de Paulo Freire com o que você trabalha no ensino regular... Você fica no meio termo, nesse hibridismo. Quando ela se encontrar, acho que tem grandes possibilidades de transformação desses alunos, né? (E-E2).

> O centro de minha preocupação em sala de aula é como estou me comunicando como o meu aluno. Como é que eu estou me comunicando com o sujeito e se ele está ou não compreendendo o que estou falando. Faz sentido ou não para eles? Eu pergunto por que eu tenho um feedback imediato. Eu não preciso passar um mês para saber se ele compreendeu ou não. E eu detecto na hora que não me fiz entender. Eu não consegui me comunicar. O cara não entendeu o que eu quis passar. Eu já busco na mesma hora dizer de outro modo. Isso é uma preocupação constante que a gente dever ter (D-E1).

Essas angústias fazem parte da realidade do professor da Educação de Jovens e Adultos. E, nessa perspectiva, nuvens de incertezas pairam sobre as cabeças desses profissionais, pois se sentem ameaçados de precisarem reestruturar suas vidas profissionais e pessoais com a ameaça de fechamento do turno noturno nas escolas onde atuam; e esse é um ponto nevrálgico para o professorado, pois é gerador de profunda insegurança profissional. Se o problema que influi na possibilidade de fechamento da EJA é o baixo número de alunos, o professor tenta sua autodefesa no processo de ensino que chegue a combater a não aprendizagem. A busca por levar o aluno ao conhecimento, mesmo nas aflições e ambiguidades, leva o professorado a atuar com bases pedagógicas que sejam mais conhecidas, isto é, num processo transmissivo de conhecimento que o afasta de se aventurar em configurações mais dialógicas e críticas, embora sejam citadas experiências mais progressivas, no entanto com menor adesão docente de modo geral. Estas reclamam mais cuidados, mais estudos e mais disponibilidades de entendimento do contexto que cerca a EJA. A emergência dessa modalidade e as pressões que nela se exercem corroboram como aspectos iminentes que preocupam e se reverberam no dia a dia docente na escola e nas correlações de poder entre escola e gestão da rede educacional. Nessas questões institucionais, aprendemos com Bourdier (1989) quando afirma que, a razão de ser de uma instituição e dos seus efeitos sociais não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as vontades e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos ou imprevistos.

Desse modo, mesmo diante de um quadro incerto, os professores em sua autoanálise se movem em concepções consensuadas, e mesmo em dissensos, no terreno escorregadio da EJA tentando não perdê-la de seu fazer profissional. Extraímos reflexões em Chartier (1988) ao advertir que as representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses

de grupo que as forjam. Para cada caso, há a necessidade do relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Este autor nos ensina que as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas – sociais, escolares, políticas – que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, continua, as representações podem ser supostas como um estar colocado num campo de concorrências e de competições cujos desafios são enunciados em termos de poder e de dominação.

Neste itinerário de lutas e de interesses, expectativas são geradas, possibilidades imagéticas desenhadas; e, principalmente, práticas acionadas na busca de se encontrar uma alternativa para a EJA por parte do professorado. No entanto, reafirma-se na modalidade a irresolução posta na realidade diária dos professores – que vai se constituindo desta, no trato conceitual de seus valores – que estão permeados por esse universo comum, partindo da estranheza conceitual em oposição às gestões educacionais e sua linguagem reguladora. “Ao apropriar a realidade, a linguagem circunscreve o objeto e o insere em seu universo de metáforas para projetá-lo no campo simbólico” (AZEVEDO, 2011, p. 109). O contexto, as relações, os conceitos e os discursos animam as práticas pedagógicas nas escolas, desenham a reflexão docente de si. Para Dijk (2015), os níveis de discurso e de poder perpassam suas tipologias em relação ao controle social que se incidem. Esses níveis podem favorecer, manifestar, expressar, descrever, sinalizar, esconder ou legitimar as relações de poder entre os participantes do discurso ou entre os grupos. Com base neste autor, dentre os diferentes níveis, o poder proporciona a seleção do tipo ou gênero de discurso, o controle dos falantes mais poderosos, por exemplo, em sala de aula, embora as incertezas pajeiem o campo e o profissional docente. “Eu acho que no geral nós estamos um pouco perdidos” (E-E2). Pois, “ser professor da EJA hoje em dia é viver na incerteza” (C-E2).

> O professor consegue muita coisa, mas cem por cento não! O professor não consegue, muitas vezes, em função dessas deficiências: da deficiência do próprio aluno. Ele tem de alcançar todo nível de escolaridade: vem aluno bem alfabetizado, vem aluno sem ser alfabetizado e, muitas vezes, dificulta o processo de aprendizagem (A-E1).

A oscilação do docente figura, nestas falas, em perspectiva exógena, ao pensar no fechamento da EJA e em relação ao deficitário sujeito discente; e, endógena, por outro vértice, que diz respeito às trilhas teórico-pedagógicas que escapam ao cotidiano docente pela ligeireza das ações executadas nas escolas em virtude de sua realidade, arranhando o professorado enquanto profissional especializado. Alunos e professores habitam polos

opostos, mas se alinham na irresolução danada dos processos formativos dos quais estão inseridos. E essa complexidade não é estudada em profundidade, o que compromete a convicção e assinala a dubiedade da autoanálise do professorado.

Consideramos que o que move ou estagna o professorado na Educação de Jovens e Adultos, sua autoestima, é – essencialmente – o conjunto contrastante, conflituoso e afetivo de sentimentos variados. Partilhas em universo consensual a partir de um inicialmente reificado no que tange o ser docente. Esses fatores vão se instalando na trajetória docente, no seu caminho profissional, de formação, nas estruturações cotidianas que as vivências trazem; e, tais sentimentos, se remontam em perspectiva imagética que se finaliza na divulgação dos conceitos e no relacionamento de antônimos praticantes, e, ao mesmo tempo, simbióticos com os alunos no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas da Educação de Jovens e Adultos.

Em seu cotidiano escolar os professores lidam com diversos entrelaces de fatos e de narrativas distintas que o afetam e o atordoam, por vezes, desanimando-os de modo geral, implodindo-os em sua autoestima e confiança no próprio trabalho profissional; em alguns momentos e na própria aferição de capacidade para bem realizar sua atividade fim, muito em razão de condições estruturais precárias, humanas, políticas e pedagógicas, reagem de modo titubeante. No geral, paralisam-se pelo cansaço de tantas lutas travadas, de modo que seja possível certa estabilidade emocional e profissional que ampare o seu trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Esses aspectos são enfatizados no contexto social e educacional do professorado que pode nublar sua atenção às questões de currículo em termos mais críticos, autônomos e emancipatórios. Enfim, “existe desmotivação demais entre os professores” (C-E2). O campo é de conflitos, objetivos e subjetivos, e suas correlações estão amparadas a partir dos entendimentos dos indivíduos por causa de suas trajetórias pessoais e modos de compreensão dos fenômenos que os cercam, mas se faz fortemente partilhada no coletivo como efeito comunicativo significativo nas partilhas de conceitos e ações no grupo docente de modo geral.

> Quando você tem esse seu projeto de vida, esse projeto pessoal, essas coisas [dificuldades de ser professor] não devem suplantar isso. Mesmo que você diz: o que eu estou fazendo aqui? Mas, eu estou fazendo muita coisa. Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima. Porque se não, a gente entra num parafuso maluco. Eu até entendo, às vezes, alguns colegas, coitados, se veem tão atordoados por essas questões [da escola, da EJA], que... Diante de outros problemas na vida, certamente, dá muita brecha para o desânimo na profissão, não querer fazer mais nada, deixa assim mesmo, não tem jeito mesmo, “eu não vou salvar o mundo”... Acontece muito isso. Falta valorização profissional para o professor, faltam boas condições de trabalho,

> falta respeito. A realidade [da educação] é implacável. Mas, a gente deve procurar não se contagiar por esses sentimentos, embora, sei que, se você der espaço, eles vêm porque não é uma invenção é uma realidade (D-E1).

Ressaltemos que Moscovici (2012) nos ensina que a representação social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Esta se constitui por meio de assimilação pelo grupo social de um objeto com base em referenciais já sabidos. Aquela permite tornar um esquema conceitual em real e substituir uma imagem por algo material. Ponderamos que as falas revelam as posturas dos sujeitos docentes da educação pública, na EJA, suas decisões profissionais, suas concepções e práticas pedagógicas nas quais estão inseridas em interpretações que têm mútuas tonalidades de cunho endógeno e exógeno a cada membro do coletivo docente. De acordo com as trajetórias de vida, suas apreensões de mundo, convicções cognoscentes realimentam os sujeitos. Isto é, a capacidade subjetiva que o indivíduo tem de absorver-se ao mundo ao seu redor e reinterpretá-lo de acordo com suas perspectivas cognitivas de criação e imaginação nas representações de seu cotidiano. No entanto, não nos parece contraditório que os sujeitos operem suas reflexões a partir dos fatores sociais externos dos quais se insere, partilhando discursos consensuais, representando o objeto implicado. São elementos que se convergem nas representações sociais dos sujeitos enquanto grupo que se permutam em sociais ao reinterpretarem suas práticas e ações. Neste sentido múltiplo, complexo e dinâmico, as relações grupais de saber/poder, delimitam as representações sociais compartilháveis e comunicáveis que se evidenciam em dado momento e contexto histórico e social.

O projeto de vida profissional docente formatado a partir do início de sua formação tange à aproximação da estranha complexidade e especificidades que estão congregadas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Estranheza inicial que se decodifica na recapitulação de uma docência autodefensiva, com um sentido de cumprir um destino que se categoriza em razões e afetos, imageticamente responsabilizando-se pelo *outro*. A profissão docente acaba por se tornar meio estranha ao ser, ao próprio professor, pois nela se dificulta a este sujeito cotidianamente em razão dos diversos fatores explanados; na Educação de Jovens e Adultos, isso parece ser mais potencializado. Um conjunto pragmático de ação – do modo geral – iniciado por conceitos que buscam chegar a termo, ao operacionalizar simbólica e cotidianamente a iluminação discente por meio de conhecimentos escolares. As práticas entoam a concretude representacional da docência na EJA, mas elas são o filtro possível das relações de saberes/poderes presentes em diferentes representações sociais de distintos grupos. Entre os docentes parece isso mais evidente com base no que

estamos aqui problematizando e discutindo. Quanto às representações sociais, em aspecto da teoria, parece-nos plausível que a subjetividade esteja imbricada, como parte constitutiva do processo de ancoragem; e as relações de poderes estariam materializadas mutuamente como intersecção influente e influenciada ao processo de objetivação. Embora no cotidiano representacional de um grupo esses dois processos fundantes não estejam separados. Entendemos que neste trabalho, as análises ensejam a essa reflexão, pois, como guia para a ação, de modo que, elas, as representações sociais, locupletam essa construção mutuamente.

> As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que é ou deva ser. Mostra-nos, a cada instante, que algo ausente se acrescente e algo presente se modifica, mas o jogo dessa dialética possui uma significação maior. Não é só o fato de algo ausente nos atingir, desencadeando todo o trabalho do pensamento e do grupo, mas primeiro, porque é estranho e, em seguida, porque está fora do universo habitual. De fato, o distanciamento implica a surpresa que nos toma e a tensão que a caracteriza (MOSCOVICI, 2012, p. 55).

Voltando ao grupo docente, o não familiar é a profissão em um cotidiano inusitado, em uma realidade implacável, com dificuldades impensadas que configuram a Educação de Jovens e Adultos numa especificidade modal de educação exótica às concepções docentes. Dessa maneira, surge o novo, dinâmico, num cotidiano mutável e imprevisível para um profissional que precisa se reinventar. Moscovici (2012) nos alerta que a representação social faz circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes. Assim fazendo, reduz a variabilidade dos sistemas intelectuais e práticos, e os aspectos separados do real. O inabitual se insinua no costumeiro, o extraordinário se torna frequente. A docência na EJA passa a ser representada pelas imagens construídas pelo professorado, de modo geral, infiltrada em sentimentos e emoções nas falas e nas ações que se estão imbricadas em contextos e tempos socioculturais e escolares divergentes, que reinterpretam e comunicam os saberes que são produzidos nestas realidades concretas e confusas aos atores envolvidos. “Os grupos, tanto quanto os indivíduos, experimentam ao mesmo tempo a abundância e a penúria de saberes e de linguagens que não têm meios de associar às realidades, e realidades às quais não encontram ou não devem associar saberes e linguagens” (MOSCOVICI, 2012, p. 55).

O professorado se coloca como aquele em quem recai a cobrança, o peso da responsabilidade total da educação, sem apoio e sem reconhecimento social, e se autointitula como um resistente em meio a um turbilhão de problemas existentes na Educação de Jovens e Adultos e que pouco é assistido no sentido de apoio ao seu trabalho. Elias (1998) nos ensina que não é muito difícil reconhecer o caráter ambivalente e paradoxal dos vários tipos de

autoestima de grupo. As pessoas esperam de seu *grupo-nós* apoio, proteção e ajuda nos infortúnios; esperam a indispensável gratificação de sua autoconsideração em benefício de seu grupo e de seus valores e crenças. De acordo com este autor, a situação paradoxal está intimamente ligada ao fato de o *ego* humano ser tanto *ego-eu* quanto *ego-nós*.

O ser professor anseia reconhecimento, um estado relacionado à dignidade que a profissão pressupõe, um aspecto de status imaginário e social perdidos, com valorização e regozijo pessoal e coletivo, contribuindo com a transformação dos alunos em sujeitos emancipados e mais críticos da realidade social que o circunda. Mas nesse duplo processo, que almeja níveis simbólicos de mudança – de si, enquanto imagem social; e, o da mudança do *outro*, enquanto ser discente – o grupo docente compartilha das agruras cotidianas em meio ao complexo jogo educacional no qual se envolve diferentes atores e forças que tencionam relações de poderes e saberes. Para entendimento de como estamos refletindo sobre das representações sociais aqui analisadas acerca destas mencionadas relações, nos valemos de Foucault (2003) sobre a questão de produção de verdade, seus efeitos sociais, que, por certo prisma analógico, se assemelha aos conceitos de representações sociais ao se inferirem sobre as relações de verdade/poder, saber/poder. Vejamos:

> [...] há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2003, p. 229).

O professorado constrói, partilha e comunica suas representações sociais sobre a docência na EJA, como objeto de reflexão, em tempos atuais, de acordo com o que analisamos do espaçotempo em que realizamos nosso processo empírico para este trabalho acadêmico. Este jogo é crucial no itinerário docente, pois, dele, e por meio dele, tensões são expostas, êxitos e embaraços transmutam-se em posturas reativas, defensivas e também propositivas no contexto das práticas pedagógicas dos professores, o que para nós, replicam-se diretamente na base de sustentação do processo educacional, ou seja, o currículo.

Estes aspectos estão diretamente entrelaçados às decisões de currículo do grupo docente (conscientemente ou não), por exemplo, implicando em aproximações alheadas a tradicionalidades pedagógicas mais conhecidas e afastamentos da reflexão/ação pertinente ao contexto e interesses dos sujeitos da EJA. Elias (1998) ensina que sucesso e fracasso, em qualquer tentativa de mudar de uma forma de visão mais envolvida para uma visão mais

alienada dos fenômenos sociais, estão ligados à capacidade das pessoas de reverem a imagem que têm de si mesmas. Embora, esse aspecto implique-se em conformidade com resultados de estudos mais metódicos e frequentemente por um caminho que vai contra suas convicções e ideias mais profundas. Esta reflexão do citado autor é ilustrativa e serve como analogia perspicaz aos pontos que estamos compreendendo aqui acerca das vicissitudes da docência em contexto da EJA. De modo geral, o grupo docente situa-se na ideia da solidão educacional e de desestímulo ascendente sobre suas ideologias profissionais mais virtuosas. Este discurso circula eloquentemente no grupo docente; que, atordoado pela poeira de seu tempo, incerto quanto ao futuro ou mesmo em relação a perspectivas esperançosas de futuro na dimensão emancipadora da Educação de Jovens e Adultos, segue o professorado na tangibilidade conceitual de sua docência, enquanto profissão imersa na EJA, contribuindo à guia de suas ações concretas.

Na construção da sua autoimagem, o ser docente implica-se à resistência, quase que por vocação e meio por convicção de responsabilidade. O professor é um ser de batalhas infindáveis dentro das escolas, especialmente, dentro da Educação de Jovens e Adultos. Esses aspectos estão correlacionados à educação que experienciam em suas trajetórias, consequentemente na própria EJA, que está meio distanciada, como um direito humano, pelo sistema político. Direito que parece ser negado pelas políticas educacionais no que diz respeito aos sujeitos discentes desta modalidade educacional no tocante à qualificação, equalização e reparação; e, aos docentes, com indiferença. Esses aspectos pulsam à formatação imagética dos educadores ao observarmos as suas concepções e frustrações sobre ser professor na EJA – que é (re)interpretação da docência – no contexto de suas falas. Outrossim, Sampaio e Almeida (2009) reforçam que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma história que se produz à margem, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. Esta constatação, afirmam estas autoras, não advém apenas de estudos e pesquisas, mas tem sido percebida por professores que atuam na EJA.

Na concepção e análise do ser professor nessa modalidade citada, os participantes deste estudo não evidenciam questões como necessidade de qualificação técnica, pedagógica. Tais questões não aparecem, até esta parte do caminho, como relevantes: a formação continuada, a autoformação constante e a apropriação teórica de concepções metodológicas, didáticas ou curriculares especificamente para a Educação de Jovens e Adultos sucumbem-se em detrimento dos sentimentos e das emoções desveladas. O dia a dia escolar é o que traz o argumento que norteia o ser, aproxima-se da cognição do grupo sobre os fenômenos

educacionais na EJA, mostrando o roteiro da ação. Em Arruda (2014) percebemos que no contexto dos afetos se assinalam dois grandes tipos destes: os sentimentos e as emoções. Aqueles são entendidos como estado de ânimo (de caráter mais genérico) e de avaliações que têm objetos como alvos mais precisos (estudados na psicologia experimental), aonde ambos se vão definindo como positivos ou negativos; estas, as emoções, seriam um fenômeno mais complexo e intenso que tem capacidade de interromper o fluxo normal da conduta e da cognição, reorientando-as.

O cotidiano escolar, "implacável na EJA", domina, constrói a frustração na prática docente, a frustração com a educação. As experiências práticas vão sucumbindo a capilaridade teórica e sua possibilidade de reflexão para a ação. O caminho vivenciado e percorrido na dureza do dia a dia escolar aparta dimensões que deveriam estar misturadas continuamente. Dessa forma, as práticas, tencionadas, com avanços e recuos, ditam o ritmo, isolam-se no infortúnio, formatam a experiência, a inquietação ou a acomodação; contribuem com a promoção e transbordamento de emoções, vinculando-se aos afetos e aos desafetos do professorado da Educação de Jovens e Adultos.

> O docente que, no primeiro ano ele vai para a Educação de Jovens e Adultos, não se pode exigir experiência dele, a experiência vai ser construída. A experiência, que ele tem como aluno, não pode ser desperdiçada; porque ele viu, enxergou o que é o professor; mas agora, ele vai ser o professor... Então, o conhecimento vai ser fundamental. Ele vai ter que ter alguma coisa, vai ter que ter ao menos o conhecimento. Porque, ainda, a relação de professor/aluno é de partilha. Eu tenho que ter alguma coisa pra partilhar e não pode ser só o dia a dia, tem que ser algo mais. Anos depois eu começo a ter minha experiência... Nossa! Como isso é caro. É um tesouro na nossa vida, na vida do docente. Todo o seu conhecimento, que você possa reciclar mil vezes, atualizar, reciclar o que for... Começa a perder um pouquinho de espaço para a sua experiência porque sua reação com relação à sua frustração [em sala de aula] só não é mais rápida no começo [da vida docente] por falta dessa [experiência]. Ela passa a ser fundamental (B-E1).

A docência na EJA é representada socialmente pelo professorado, categorizada nas falas dos nossos participantes, por meio de suas dificuldades anunciadas, êxitos percebidos, tristezas e alegrias (re)interpretadas que estão na convergência das análises discursadas: que de *per si* elas são subjetivamente percebidas e apreendidas pelos membros do grupo para se fundearem em seguida à partilha conceitual do professorado, ou seja, nas incumbências imaginadas; ao mesmo tempo em que as relações de poderes estão presentes e dão bandagem pela projeção conceitual quando da realização das ações pedagógicas dos professores. Ao que estamos descrevendo nesta reflexão, ajuda-nos a compreensão que infere e ensina-nos sobre o fenômeno das representações sociais:

> as representações sociais, entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, têm em seu bojo a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2014, p. 135).

Nesse âmbito, a inoperância de terceiros e as complicações educacionais do/no dia a dia – elementos de simbolismos extravagantes aos indivíduos do grupo docente – também influenciam estes profissionais, recaindo em conteúdos emocionais, que se investem como fruto resultante na atividade profissional dos nossos entrevistados no contexto do indivíduo e no contexto do coletivo docente; bem como na sua interface humana propriamente dita, o aluno. “A postura do professor da EJA, na realidade dela, no contexto dessa educação, é de não silenciar. Nós temos a obrigação de não silenciar” (B-E1). Imbricado no universo de alta complexidade que se configura a EJA, o professor é resistente e indignado; e, em muitas outras situações conjunturais, resiliente e vitimizado. Ao darmos a escrita para Soeiro (2009, p. 185), concordamos que “nesse contexto, é importante que o professor reflita sobre sua prática docente, reformulando seu fazer pedagógico tendo como base a troca de experiências e a partilha de saberes com outros pares e com educandos”. Reconhecemos que a EJA em seu estado atual – sob a égide de contextos sociais em ampla mudança de demandas humanas na contemporaneidade – não é uma configuração modal de educação que implique em simplicidade; pelo contrário, ela reclama uma rede amalgamada de fatos e atos complexos, e o diálogo entre seus atores são iniciativas lisonjeiras e reflexivas que podem amenizar as perturbações docentes no ser e fazer-se professor, na sua docência. Albino e Andrade (2009) nos alertam que se as mudanças emersas no contexto social neste século XXI ocasionam, por um lado, indefinições e questionamentos aos professores, por outro, podem ser tomadas como impulsos à análise e à busca de novos direcionamentos para a ação educativa. Seguem as autoras em questão, a capacidade de reflexão, que é inerente à natureza humana, singulariza seu sentido quando ligada à ação profissional, neste caso em particular, à atuação docente.

São muitas as circunstancialidades que constroem distorções e empecilhos para o processo de ensino e de aprendizagem na EJA, tanto em esfera pedagógica como no espectro humano do ser e ainda mais, segundo as falas dos professores, na esfera política da Educação de Jovens e Adultos, importantíssima para decisões de currículo nesta modalidade. Turbilhão de fatores, em meio a esse polifásico constructo cognoscente apresentado pelos docentes em relação à docência, à profissão, em especial, na modalidade em evidência aqui citada.

Pinheiro (2010, p. 79) contribui para a nossa ampliação de visão na EJA neste contexto do ser professor:

> na perspectiva atual, como educadores/professores tratamos com questões públicas e coletivas com preocupações quanto a valores aceitos e que estão ameaçados, vivenciando pelo nosso não envolvimento a indiferença que pode se transformar em apatia. Em nossa ação cotidiana, ao nos referirmos, como educadores/professores, aos nossos saberes o fazemos em função dos papéis sociais que desempenhamos em uma área institucionalizada de conhecimento, abordando os aspectos cognoscitivos, como normas e valores que perpassam nossa atuação. Essa ação educacional é constituída por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes que vão gerar práticas específicas em nossa intervenção educativa.

Tateando experiências e práticas para lograr o êxito que almeja em sala de aula, em suas suposições, fatores alheios ao seu gosto se precipitam sobre a EJA, que está quase desenganada, segundo os participantes deste estudo, reside o ser. E a órbita da docência na Educação de Jovens e Adultos parece se estabelecer, nessa visão básica, como: um *eu* que abraça a causa, que a ama, que a sofre, que se dedica e que tenta qualificação, que vislumbra alternativas para a EJA; e, por vezes, a contradição de terceiros, isto é, frente a um *outro* que negligencia ou que resiste e não quer nada, como podemos perceber nas falas seguintes.

> O professor da EJA... A EJA do Oiapoque ao Chuí é a mesma gritaria: é fechando turma! Eu me pergunto: caramba do RN a SP ninguém está fazendo nada? Porque qual é o discurso? Vamos fazer um negócio pra esses meninos ficarem aqui [na EJA, estudando]... Cara, já inventaram tudo. O professor já se vestiu de palhaço, já fez de tudo, mas não segura, não. Porque muita coisa é a violência no entorno da escola. Eu vou falar por aqui. Aqui quando tem um assalto você vê a galerinha indo embora, vai... O tráfico leva nossos meninos. Leva. O dinheiro é imediato. Formação escolar pra ganhar dinheiro depois? A parada é essa, é complicado (C-E2).

> Você está ali com pessoas de faixa etária diferentes, de pensamentos diferentes, e você de certa forma tem de abraçar a todos. Você tem de ter um olhar diferente para cada aluno. Às vezes se consegue. Eu em Educação Física estou muito próximo do aluno, até tocá-lo é importante. Então, eu consigo dependendo do aluno – se ele é tímido, se ele não é tímido, eu consigo levar a minha matéria muito bem (A-E1).

Existem indícios de representações sociais sobre o ser professor, especificamente, sobre a profissão – como já sinalizamos, corroborando para a costura de uma rede representacional que acoberta o campo educacional do município, particularmente, na EJA. Elas são construídas e ancoradas nas autoimagens simbolicamente pintadas pelos docentes por meio do acúmulo longitudinal de saberes que são vividos e experienciados no dia a dia dos professores, quando analisam o seu cotidiano escolar, sua profissão e implicação, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Esse aspecto se dá na aproximação de uma configuração

socialmente compreendida historicamente (familiar) às novas demandas a serem reconcebidas no momento atual da educação, da EJA. O professor parece construir representações sociais, sobre a funcionalidade do professorado de modo geral, respectivamente, no sentido de constituição imagética da profissão na confecção pictórica mental de sua função, que a partir de uma tradição de ser ele o portador de conhecimentos, competências e concepções pedagógicas que foram acumuladas em seu processo formativo, trazendo-o sobre a profissão, a figura da responsabilidade social. A objetivação insinua-se a partir dessa base conceitual diante do novo pedagógico necessário a uma educação escolar que está tão complexa e que deixa o professorado meio atônito e angustiado, tateando práticas imprecisas e incertas à moda de suas assimilações cognitivas em um universo consensual de seu cotidiano laboral.

Em outras palavras, o professor é um profissional dotado de conhecimentos especializados, atuando em ambiente hostil, exigindo-lhe esmero e dedicação, cuja responsabilidade investida sobre si outorga-lhe o dever da transmissão do conhecimento escolar histórico com intuito de transformação de sujeitos, a isto, reativos. Atualmente se vê imbricado em um complexo engendramento educacional que o tange para longe dos conceitos apreendidos historicamente. As aproximações conceituais que faz de sua profissão e sobre sua imagem profissional e social apontam para a incerteza, demandando-o a reflexão – subjetiva, mas também objetiva em termos coletivos – em direção a mudanças e posturas que lhes são ambíguas. Sem apoio institucional/político e tateante em um cenário educacional que reflete o social, acham-se os professores discursando novas configurações de ofício entre o tradicional e o iminente: um limbo conjectural que lhe remete à dúvida e à desilusão, sem o devido acobertamento profissional e gestor em todo o contexto que envolve a escola. Construção complexa, dinâmica, multifacetada. A ação possível na prática em sala de aula se materializa por meio desse universo consensual de entendimentos, sobressaindo-se – até como aporte de autodefesa docente – a feitura pedagógica resultante das disputas de poderes relacionais entre os atores envolvidos. “O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (MOSCOVICI, 2013, p. 38).

É insólito não encontrar apoio, segundo os docentes, de modo geral, o que implica reconfiguração de suas posturas no dia a dia ao enfrentarem enormes desafios que estão nas instituições escolares, que também permeiam o ideário social sobre o professorado. Diante de uma realidade cotidiana adversa e estranha às suas expectativas, o professor categoriza-se como imputado a dar encaminhamentos individuais e sociais aos seus alunos, o que não é uma tarefa simples. Se ancorar é transformar o que é estranho em algo familiar, segundo nos

apresenta Melo (2014), isto é, é a novidade que passa a ser parte integrante do sistema de pensamento do grupo, como parte de interações entre indivíduos e o mundo social, ainda de acordo com esta autora, ao longo da vida o professor idealiza sua profissão em dificuldades o que a torna uma espécie de missão, mas se reconstrói no cotidiano educacional, de cenário obtuso e diametralmente distante de suas idealizações. Um cenário ao mesmo tempo inédito no dia a dia e ao mesmo tempo avesso ao idealizado, em tese, pelos professores: é um desafio cotidiano quase incomensurável ser professor nos dias atuais.

Na prática dos seus saberes e competências profissionais, o educador escolar se vê como um ser portador de significativa incumbência social no exercício de sua função e, principalmente, em relação ao alunado da EJA, pois o concebe como um ente desprovido do conhecimento necessário para um projeto social e individual de vida. A docência na materialização do dia a dia é um misto complexo de comprometimentos, afetações, incertezas e solidão. Acomoda-se e se torna indiferente à EJA quem não tem amor pela docência (essa argumentação está mais presente nas educadoras, com mais tempo de formação e atuação escolar), quem é preguiçoso ou jocoso da necessidade de mudança. Resiste melhor quem é vocacionado para o ofício, quem assume a profissão quase como uma missão sacerdotal e o desafio de guiar uma massa social cinzenta pelo não saber. Pois, esta percepção está arraigada a todo itinerário ideário da profissão docente que ainda persiste nos dias atuais.

Nesse aspecto, o professor se encontra desafiado e cobrado por suas ações profissionais no que tange à eficiência do resultado escolar. Nesse aspecto, Jesuino (2014) afirma que uma marca da Teoria das Representações Sociais é tornar o não familiar, familiar. Mas tornar familiar não é mais do que atribuir um sentido, uma significação, quando justamente tal significação não é óbvia, e, sobretudo quando dificilmente se encaixa no conhecimento corrente. Absolve o professor o desafio, familiarizando-o ao seu métier profissional e de competências – mesmo sentindo-se sozinho na tarefa de encontrar os sentidos para a desafiadora EJA; abandonado pelas políticas educacionais, isto é, por conseguinte pelas gestões centrais da rede educacional – na tentativa de construção da cidadania nos seus estudantes. Por se sentir apartado na educação escolar, identifica dificuldades de diferentes ordens, inclusive na resistência dos aprendentes escolares, na desestruturação da educação pública, na violência contextual em que se insere. Não obstante, a sua dedicação e esforço pedagógico em meio a um contexto educacional tão desolador e negligenciado, como compreende – de modo legítimo – ainda assegura sua identidade com ser profissional da EJA.

Por intermédio de seu itinerário e experiências cotidianas os docentes vão se desestimulando ante tanto revés enfrentado: das deficiências de aprendizagem com as quais chegam seus alunos à Educação de Jovens e Adultos como institucionalização do ensino e da aprendizagem escolar; passando pela desvalorização profissional até chegar à omissiva gestão política dessa área que, faz cobranças a estes profissionais e, que socialmente, estão recaídas sobre seus ombros. O professorado é um coletivo que tende a objetivar concepções sobre o ser professor no sentido em que tentam os docentes imprimir às suas lutas a novas possibilidades de salvação da EJA e do alunado, pois se sente em um mister educacional; este coletivo articula resistências e tentativas pedagógicas expressas no complexo cenário escolar, na EJA do quadro contemporâneo. Mas, no amalgama da EJA, eles praticam-na nas dimensões da dúvida e sentem-se nas incertezas; consensuam universos de saberes vivenciados; e, os sentimentos múltiplos e contraditórios afetam esse grupo no dia a dia escolar de forma sensível, pois eles estão diretamente correlacionados a essa conjuntura cognitiva em função de suas subjetividades, bem como das relações de poderes que disputam diariamente. Justifica-se o desânimo, o abatimento e certa inércia cômoda que atinge e se instala em muitos docentes. Aflora certo ressentimento pelo desrespeito profissional que experimenta dia após dia letivo.

O professorado se sente incompleto e, por vezes, perdido e desassistido no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Estes aspectos aparecem no titubeio das respostas em muitos momentos, nas reticências, nas quebras de sequência das respostas em algumas falas, nas inferências aos achismos. Enquanto professor, ele transita da especificidade de sua presença na EJA ao se fundamentar mais amplamente no contexto de sua profissão, ancorando-a ao amparo de uma missão, objetivando-a por meio da imagem da responsabilidade social, que comporta para atear atitude ao seu fazer. Nesse contexto histórico, psicológico, social, antropológico, político e educacional os professores constroem seu campo representacional que se articula diretamente ao currículo.

Lançamo-nos à próxima parte deste trabalho para delinearmos o círculo completo em nossas pretensões, pois adentramos mais sensivelmente os processos formativos das representações sociais dos professores sobre o currículo do segundo segmento da EJA, quais sejam: ancoragem e objetivação para o fechamento compreensivo de nossa questão de partida. A parte vindoura é interpretada sob o aporte da análise de registro a partir do termo ‘conteúdo’; pois, esta primeira parte, fora problematizada por meio da análise de contexto.

PARTE II
Fundamentos representacionais docentes: concepções consensuais, ações possíveis nas relações pedagógicas do cotidiano da EJA

Após percorremos este tecido textual, costurado por dimensões curriculares que perpassaram pelas problematizações e reflexões que abrangem os aspectos da educação pública, da EJA, da gestão, da escola e do seu entorno, do estado do professorado, dos alunos, entramos no cerne de nossos objetivos para tentarmos atingi-los. Buscaremos aqui entender como os processos de formação das representações sociais dos professores sobre o currículo do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos acontecem, estabelecendo suas correlações e implicações nas composições reflexivas e atitudinais dos professores no cotidiano da modalidade citada. Iniciamos a parte final deste trabalho com vistas ao empreendimento compreensivo acerca do processo de ancoragem, o que não é simples, pois ao pensarmos o fenômeno – da maneira em que estamos aqui discutindo – a sócio-gênese das representações sociais aqui em questão, aspectos sociológicos, psicológicos, antropológicos e políticos nos parecem que se intercambiam neste processo. Pois, além de buscarmos a descrição e análise em nossa questão de partida, procuramos a interlocução do campo representacional docente no sentido de percebermos como o universo consensual do professorado delineia suas ações no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, seu estreitamento ao currículo em seu processo de representação social, suas problematizações no processo de ensino e de aprendizagem.

Acerca das representações sociais, Moscovici (2013) nos informa que, à luz da história e da antropologia, é possível afirmar que elas são entidades sociais, como uma vida própria, que se comunicam mutuamente e se opõem, mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para haver uma emersão sob uma nova aparência. Nesse aspecto, como o fenômeno da educação escolar nos aponta relevante universo social quanto ao peso dos entendimentos de sua funcionalidade e construção de saberes que podem estas representações se ensejarem. O coletivo docente – como grupo social definido e fundamental à prática da educação formal –, em particular na EJA, nos oferece significativos conhecimentos relativos ao currículo a partir de seu campo representacional. No que tange ao nosso estudo, adentramos os aparatos fundantes das representações sociais sobre o currículo construídas no cotidiano do processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO IX

9. Do perturbador ao comum, tessituras e classificações dentro da EJA: um estranho ninho familiarizado

No contexto deste estudo vimos que os professores delineiam os campos dimensionais em suas falas, de acordo com o que até aqui expusemos, nos cabe acentuar que estas dimensionalidades subdivididas em campos categoriais que nos costuram uma compreensão de ordem política, pedagógica, social e cultural na qual o professorado constrói, como uma rede de significados cognitivos, com um simbolismo complexo imbricamentos ao campo representacional docente sobre o currículo na EJA. Nesse processo cotidiano, a comunicação grupal reelabora seus conhecimentos; e partilha os seus signos e condutas, afetos e comportamentos, elaborações e transformações na interpretação ao currículo nesta modalidade do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Natal/RN.

O professorado inicia sua rede construtiva de fundamentação geradora de representações sociais a partir de um olhar sobre a política gestora da EJA. O aspecto político, que parte das decisões públicas gerenciais – no caso de Natal, a SME – encontra verdadeiro contraste à força reatora do pensamento docente no sentido de que não se sente este coletivo confortável com as decisões das políticas educacionais empreendidas e determinadas por meio daquela secretaria. Esta citada modalidade educacional, como suas especificidades e singularidades prementes ao dia a dia docente, se faz resultado das imposições políticas, dentre outros, do ponto de vista da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos. Os professores atrelam estas correlações aos aspectos dinâmicos da sociedade contemporânea, onde a escola é uma de suas instituições das mais marcantes, o que revela nestas o recorte daquela. Logo, sociedade e escola se engajam em uma mesma perspectiva pós-moderna, onde tempo e intenção estão antagonicamente disputando um mesmo espaço simbólico dos sujeitos. A esta mutualidade indissociável, Charlot (2005) explica a partir da reflexão sobre o ser humano, ao inferir que ela é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história, como práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. O resultado contemporâneo de toda a complexa produção se intercambia nas relações das pessoas, sociedades e suas instituições em recorte e escolhas apresentáveis em determinados contextos de espaços, conhecimentos e tempos.

> Eu sonharia se nós não vivêssemos em uma sociedade que vive tão loucamente pedindo para que o povo saia correndo e aligeirando as coisas, tudo às pressas, eu sou conservador num seguinte aspecto: eu preferia que voltasse a ter sexto ano de EJA em um ano, sétimo ano, oitavo ano e nono ano de EJA. Ou seja, quatro anos de EJA. Mas, isso eles não querem...

> Querem até fazer banca para estudar uns meses e passar por uma banca (D-E1).
>
> Não tem que trazer curso técnico para a EJA, entendeu? Por outro lado, eu vejo que falta investimento do poder público. Porque eles [os alunos] também sabem que tem uma diferença muito grande do diurno, do vespertino. Eu vejo eles dizerem muito: - que pra noite não tem nada? Por que de manhã tem e pra noite não tem? (D-E2).

Na abertura deste capítulo, nossos entrevistados elaboram suas reflexões partindo de dois princípios que se interligam de modo indissociável. O primeiro diz respeito aos aspectos macrossociais que dinamizam o cotidiano na pressa de suas urgências, na tentativa de resolutividade das ações e saberes humanos nos mais diversos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que norteiam a vida contemporânea. O que reflete em relação à Educação de Jovens e Adultos como se esta fosse uma faceta educacional sintomática da pressa contemporânea. Nisto, suas próprias demandas ditam o instantâneo ao mesmo tempo em que se estagna ou se transforma em um estar fugaz e que se define ciclos diários de informações e ações. Nesse estar em que estranhamente a sociedade se encaminha, igualmente a EJA, para o professor, se dá apressadamente ao seu olhar, levando-o a inquirir-se sobre a volta da modalidade a um sistema anual de modo que se desse em compasso rítmico mais lento. Este aspecto é interessante, porque de certo modo, explica a aproximação docente sobre esta modalidade do Ensino Fundamental à modalidade do Ensino Regular.

O segundo avalia este estado educacional da modalidade à margem das atenções públicas em termos de políticas educacionais e seus consequentes apoios e aportes de investimentos. Logo, segundo os docentes, ela se posta na periferia de uma educação pública. O que explica parte considerável o "engodo" que a EJA se tornou. Esses aspectos sociais e políticos estão processualmente na base do pensamento docente, o que justifica a descrença do professorado na evolução qualificada desta educação formal. E, isso, emocionalmente afeta suas práticas e se correlacionam diretamente ao currículo. De início, a modalidade citada está diversa em termos de organização letiva do costumeiro anteparo conceitual do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual o professor fora forjado. "Se a gente pudesse ter turmas homogêneas, tanto em faixa etária como em conhecimento, que poderia ser feito por – provavelmente – um testezinho, pra que se colocassem em níveis de aprendizagem para poder funcionar melhor" (A-E1).

Nessa estranheza, a proposição docente replica do macro para o micro, o que metaforiza a conjuntura distributiva da EJA. Logo, como modalidade de curto tempo pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, quase um efeito de uma sociedade

ligeira e de uma política rasteira, o seu contraditório está pensado, em aspecto geral, a recortar-se na ideia de organização da sala de aula. Se a EJA deveria estar parametrizada tal qual o Ensino Regular, ano a ano, suas turmas deveriam seguir uma lógica equalizadora em termos de idade discente e de patamares de conhecimento escolarizado, se aproximando ainda mais desta formatação educacional. Estes conceitos se reforçam quando se desconsidera a diversidade humana e de seus saberes dentro das escolas sobre aquela modalidade educacional, partindo-se para uma premissa tecnicista de escolarização dos sujeitos, como percebemos na fala a seguir.

> A escola tem de proporcionar o título de formação pra ele sair daqui e melhore. Eu penso assim. A escola é para o quê? Pra ler literatura? Pra humanizar? Não! Muita gente não quer. Eu procuro me humanizar noutras coisas... Então, para o marceneiro a escola tem chegar e dizer que pode ajudá-lo nisso. Ver como é a fluência verbal do aluno, a matemática mínima das quatro operações para que ele melhore. Vamos botar os pés no chão, não é para o mecânico fazer engenharia, mas pra que ele melhore. A EJA é pra isso (C-E2).

A rede representacional que se entrecruza cotidianamente nos saberes docentes em referência a este campo, estabelece seus fios e nós, trazendo as representações sociais sobre EJA e discente, imbricando-os, impregnando-os de um senso compartilhável dentro do seu espectro curricular. O alunado, como representação já citada, simboliza, pessoal e socialmente, um reflexo de sua estagnação "nata", sujeitado e carente de saber. "Eu acho que poderíamos desenvolver ações dentro da escola, a equipe toda. Se a gente tivesse a oportunidade de perguntar ao aluno o que é que ele queria, um show, essa parte da cultura, que hoje em dia só tem esses eventos mais tradicionais na escola" (D-E2). O professor e aluno não se "encontram". A dialogicidade além de não ser compreendida como possibilidade de promover interlocução crítica de saberes diversos, ela é reforçada pelo docente como uma modalidade que deveria estar amparada pela mecanicidade do tecnicismo no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem. A escola é um veículo de aplicação e distribuição de títulos oficializados para as exigências sociais e econômicas, se reafirmando como replicadora da hegemonia dominante que requer sujeitos adestrados para determinadas funções. Em contraponto, concordamos com as afirmações de Charlot (2005, p. 57) ao pensar sobre os processos formais de educação.

> A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é hominização. [...] indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original; a educação é singularização. A educação é, portanto,

> um tríplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização.

Nesse contexto social e político, a cultura escolar se imbui de espelhar suas dominâncias, embora o professorado se esforce em pensar e agir no intento de conduzir os alunos em direção de sua elevação pessoal e em sociedade. Diante de realidades extremamente divergentes das aspirações docentes, a EJA se instala como uma espécie de estrangeira na qual lida o professorado com suas extravagâncias cotidianamente. É nesse infindável complexo de novidades rotineiras que o ser docente se imbrica em seu trabalho pedagógico e, desta forma, busca categorizar as dimensões curriculares que se entrecruzam em seu estado funcional, levando o grupo docente a construir suas consensualidades cognitivas e dispersões divergentes, pela subjetividade de cada sujeito dentro deste grupo profissional. Nessa qualidade, vê-se como opressor e oprimido de uma sistêmica e controvertida dinâmica que se lhe apresenta no dia a dia da sala de aula. O que o faz sugerir que a organização curricular em vigor, impositiva, cobra seus gastos na *bancaridade* educativa que ainda persiste de forma quase onipresente no trabalho docente.

> O professor é político. Paulo Freire diz que não adianta... A linha que você vai adotar é política: ou de opressão ou de libertação. [...] O professor é oprimido como agora que tenho de ir pra sala de aula [obrigação da grade de horários]. [...] O professor é oprimido quando está perto da hora de sair que o aluno começa: - *professor já tá na hora.* (EC3).

Ao refletir sobre o currículo da EJA o professor sinaliza a sua necessidade de mudança, o que revela que existe uma espécie de impasse a revigorar as causalidades pedagógicas que estão presentes nos efeitos que a modalidade traduz em seu dia a dia, ao se pensar os seus processos de ordem pedagógica e administrava. O dia a dia docente mostra-lhe perspectiva de mudança muito mais em sentido abstrato do que de fato no que tange alterações de estrutura pedagógicas que sustentam o modelo curricular em vigor.

> É possível se reinventar tudo na EJA – como já tivemos com Freire e no tempo de Djalma Maranhão – mas, é uma utopia pedagógica, nesse contexto, trabalhar sem grade de horários etc., a gente consegue trabalhar com projetos interdisciplinares, fazendo adaptações e não na sua essência (D-E1).

> Para se reformular o currículo, aí entraria a Secretaria que desse um apoio para se fazer esse trabalho, porque teria que ser um trabalho conjunto: SME e escola. Teria que ter reuniões com professores, trazer até profissionais de fora – facilitadores, né? Pessoas que pudessem nos ajudar nesse sentido. Mas, eu acredito que seja [necessário] uma mudança curricular, não exatamente a mudança de estrutura de aulas, seja blocos ou ano letivo inteiro... Mas, não adianta ser o ano, como eu disse, e o currículo continuar um currículo assim... Fraco, não, mas que não atinja os interesses do estudante (E-E1).

> Esse negócio de realidade do aluno... Só sairia se integrasse toda a escola através de projetos. E com oficina – sei lá – de leitura, oficina de coisas práticas, uma matemática prática, Língua Portuguesa prática, envolvendo todo mundo. Não dá essa quebra de que cada um faz o seu... Não dá, não dá! Essa coisa de interdisciplinaridade já é velha, num é, os projetos? (C-E2).

Os sentidos que amparam as falas docentes acerca do câmbio curricular da Educação de Jovens e Adultos se delimitam por meio de interpretações subjetivas dos professores que inferem suas capilaridades cognitivas de compreensão da realidade e dos fenômenos que cercam esta modalidade de ensino formal. As reflexões que anseiam a mudança do seu quadro curricular são produções cognitivas que se aproximam de uma função de sentidos dos sujeitos, como assinala González Rey (2007, p. 163): "o significado desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos". Ao analisarem o momento vigente acerca da organização curricular pela qual está debruçada a Educação de Jovens e Adultos, os professores implicam as correlações de forças imersas nesse processo educativo, que traz ligação às dimensões de currículo que orbitam e mergulham no campo representacional docente a este respeito, como vimos discutindo no conjunto deste texto. Amparamo-nos na premissa de que na relação com o mundo, compreendida por González Rey (2007), há uma produção simbólica dos sujeitos, e ele a entende como uma complexa relação dialética entre subjetividade e objetividade como momentos de organização da realidade humana pelo sujeito.

Na percepção docente a mudança da trajetória curricular da modalidade aqui citada, não pode se dar sem que os agentes educacionais que compõe sua tela não estejam imbuídos para isso, na reafirmação de seu compromisso profissional, sua responsabilidade figurada.

> Aí, vai depender muito da política que vai vir da Secretaria e também da gestão [sobre mudanças curriculares] Que a gestão se não tiver, assim, habilidades de... Não precisa fazer campanhas... É saber trabalhar porque tem aqueles alunos que gostam de vir, mas quer que aqui dentro tenha o respeito um do outro. Mesmo que o outro seja um daqueles que diz... É... Seja ameaçador. Aí, eu acho que uma coisa muito forte que tem dentro da EJA aqui, é o grupo de professores. E no grupo, quando um falta, fica cobrando do colega. Porque faltou... Desse jeito. Mas, aí quando um colega falta duas vezes, uma semana, o grupo fica cobrando e chega na direção pra saber porque fulano está faltando, qual o motivo... Porque se a gente começar a faltar, corre o risco de ter menos alunos no bloco seguinte. Sabe, eu acho isso muito legal... É um grupo. Eu não vou dizer que de quinze professores todos sejam assim, mas você tem um grupo de dez... Pelo menos é a maioria. E isso é muito interessante (B-E3).

A perspectiva sobre aquilo que os faz adentrarem-se no consenso de um discurso grupal se dá pela inferências a modelos pedagógicos sobejamente conhecidos pelos professores, nesse sentido, o currículo baseado em projetos entra em perspectiva. Por outro lado, o mudar citado acaba se tornando incipiente, pois carece o professorado de adensamento teórico sobre o currículo, o que o implica em aproximar de sua ancestral configuração em grades, horários e enquadramentos tradicionalmente delineados, e assim, o compromisso de alunos e professores deve estar assegurado à obediência do controle que esse ordenamento já requisita; onde estes tangem aqueles, embora que sejam por estratégias diferentes, não abandonam esta ideia: quem conduz e quem é conduzido; quem propõe e quem é proposto. A troca de saberes de forma mais horizontalizada fica adormecida no dia a dia da EJA.

> Poderia fazer palestras, oficinas... Para o público da noite você deveria ter oficinas. Se não tem, a Secretaria teria condições de fazer convênios com instituições que poderiam fazer isso. Mas, não faz... Exatamente para o bem da aprendizagem do aluno. Por exemplo: você trabalhar uma temática que ela é universal como o trabalho, todo mundo se interessa... Quer dizer, é uma forma de você significar e ressignificar aquilo que o aluno vê na parte teórica em sala de aula. A gente não tem... Não tem. E o público de EJA necessita... (B-E3).

As acepções de mudanças estão atreladas às velhas formas aplicadoras do currículo. São artífices de fórmulas de condução, de aplicação, de imposição. E isso, está coadunado ao organismo dominante que pré-determina tempo dividido, distribuição sequencial e fragmentação disciplinar pelos quais os professores estão intimamente imbricados ao chegarem à EJA, continuando nela, generativamente, esta métrica. Palamidessi (2010, p. 117) bem explica esse aspecto ao demonstrar que na tradição curricular tudo está dito, toda distribuição e uso do tempo pedagógico e, nele, suas atividades, já foram previstos. A gradeamento está posto. “Esses horários prescrevem tarefas, disciplinas e durações em uma peça única”. O que escapa a esse modelo, faz parte do discurso subjetivo que o docente empreende ao refletir sobre o campo curricular, mesmo insipiente e tendencioso ao exposto, o que sinaliza uma tensão, que pode ensejar alguma ruptura.

> Se eu reúno um conjunto elementos, de estratégias de ensino, que a gente tem de reunir pra fazer o sujeito aprender. Com esse intuito é claro que eu estou com foco na aprendizagem do aluno. E com base nessa preocupação eu creio que vai ter como resultado uma aprendizagem melhor. Isso se eu pensar do ponto de vista individual. Mas, se isso é de caráter interdisciplinar, com certeza com muitos falando de um mesmo objeto, com enfoques diferenciados, disciplinas diferenciadas, mas que o resultado é que ele aprenda a pensar inter-relacionado com os diversos componentes curriculares. Isso é uma coisa fantástica! Todos os componentes curriculares falando uma mesma linguagem (D-E1).

> Na minha visão o importante era o aluno fazer do espaço escolar um local de aprendizagem. Mesmo que seja pouco. Uma aprendizagem que seja significativa pra sua vida, está entendendo? Pra sua vida... E... Eu acho pra ser, assim, significativa, a gente deveria trabalhar com aulas de oficinas, está entendendo? Você ter uma parte, por exemplo, do seu currículo, voltada para oficinas. Que você pudesse aplicar o estudo, assim, no espaço do laboratório... Por exemplo: que fosse na escola, mas que fosse o prático pra eles. A não ser que o professor traga de casa e aplique e que você possa construir com eles alguns eventos, como por exemplo: a famosa mostra cultural que você pode fazer... Então, poderia ser dentro do próprio currículo isso aí. Não tem na prática. Mas, eu acho que a escola não tem condições de fazer. O professor, ele teria que financiar e fazer mesmo por conta própria algumas dessas oficinas... (B-E3).

Pensar sobre outra lógica que rompa com a grade, com a hierarquia unívoca do conhecimento disciplinar, parece utópico e irreal para o professorado. Este aspecto tradicionalista habita dominantemente a reflexão e a prática docente, de certo, não se torna simples quebrar esse modelo que se lastreia pelo currículo oficial. Como premissa reflexiva, concordamos com Alves e Oliveira (2010, p. 93) ao ensinarem que no campo curricular dominante, com suas hierarquizações e explicações causais, dever-se-ia ceder lugar, em referência à educação como fenômeno social, "à complexidade do real e à importância da compreensão do viver cotidiano, das práticas culturais reais das populações como elementos explicativos dos processos sociais". Não deixa de ser um paradoxo simbólico de que os professores se guiam em suas práticas pedagógicas a partir das representações sociais que constroem na EJA, buscando o empreendimento curricular que prioriza um recorte figurado do conhecimento científico, ou seja, por meio dos conteúdos disciplinares. Um senso comum a explicar conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que desconsidera os saberes em questão no cotidiano, imbricados na EJA.

O professor interpreta a realidade curricular da EJA a partir de suas subjetivas formas de entendimentos dos fenômenos que os afeta, processualizando no campo das representações sociais a ancoragem acerca do objeto currículo. "Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado" (CABECINHAS, 2004, p. 128). A formação docente tem relevo importante na definição coletiva ao se traduzir numa partilha comunicacional de concepções a esse respeito.

> Conseguimos muito pouco discutir sobre EJA dentro da escola. É pouco, e o seguinte: a falta de continuidade. Será que mensal a gente conseguiria fazer algo assim, na escola mesmo? Já que a Secretaria não proporciona isso. Mas, dependendo de um profissional que tivesse a capacitação, num é? Quando a

> gente falou, por exemplo, de ter uma pessoa aqui, essa pessoa seria legal para o seguinte: dar essas capacitações sempre que a escola tivesse as mínimas condições para fazê-las. Mas, aí, você não tem. Aí, falta até profissionais... A gente só tem aqui uma coordenadora; funcionários apoio são poucos até pra limpar as salas... Está complicado... Laboratório, o de informática foi retirado. Não funciona porque tem poucas máquinas que funcionam e você não pode levar uma turma. Desde 2015, o profissional foi chamado pra sala de aula. Foi essa a medida da Secretaria. Os três daqui... Teve que assumir sala de aula porque, se não, ia cortar os salários deles. Aí, você foi chamado pra o tronco! (B-E3).
>
> Pra esse povo evoluir [alunos], principalmente, eu acho, é... Melhorar sei lá, o pensamento dos professores ser voltado pra transformação desse povo da EJA. Eu não sei se eu estou sendo utópica demais, mas é assim que eu penso: que tinha que ser o preparo do profissional, do professor pra lidar com isso, sabe? Porque, mesmo no município de Natal, eu vejo bem mais isso no Ensino Fundamental [Regular] – que já lidei com o Ensino Fundamental I e II – e é, até de certa forma, organizado pra essa questão de preparo do professor, muito mais... Muito mais! (A-E3).

Da perspectiva docente, a interpretação da realidade da EJA, sua implicação curricular no sentido de alterações conceptivas que replicassem no processo de ensino e de aprendizagem, as convergências dos professores buscam suas bases de reflexões em organizações pedagógicas já conhecidas por meio de outras modalidades educativas. O modelo da Educação de Jovens e Adultos angustia e atordoa a docência em função de seu tempo sinóptico. A interpretação da realidade do currículo tenciona o professorado, ao refleti-lo a tecer fios que ligam pontos conhecidos a uma intenção abstrata em termos educacionais: o regular que não encaixa no reduzido desta configuração educativa. De certo modo, a fragilidade na formação do docente em relação à EJA, afunila o consenso para uma tangência compartilhada de informação. O lacunar elemento formativo – inicial ou continuado – delimita o professorado como ser também da espera transformativa ventilada a terceiros. O que demonstra que o coletivo docente se encontra limitado e pouco afeito ao campo curricular em aspectos mais sensíveis aos seus aportes teóricos críticos ou pós-críticos.

Portanto, mesmo interpretando a necessidade de mudanças, espera-se que elas sejam empreendidas por outros agentes, pois como nos diz Alves e Oliveira (2010), que assim se tem um ideal de escola planejada do alto, de um lugar exógeno à ela, compreendida apenas como *locus* de aplicação desses planos curriculares. Em termos deste artefato educacional, a partir da própria compreensão de escola, "se entendia/entende, hegemonicamente, o 'mundo da escola' como um mundo separado do mundo real, dependendo daquilo que, muitas vezes de forma virtual, as autoridades colocam lá dentro" (ALVES e OLIVERIA, 2010, p. 81). Em âmbito curricular, o professor o interpreta como elemento educacional "fraco", que não interessa aos alunos, em bases pedagógicas e estruturais escolares capengas, onde não há

profissionais que treinem, melhor dizendo, que instrumentalizem o professor de um adestramento técnico que repasse a fórmula curricular que leve à mudança do cenário existente atualmente na modalidade a este respeito.

> Por exemplo, a minha formação foi positivista, não sei hoje. Mas, era o positivismo presente, muito eurocêntrica, tudo aquilo predominava na organização curricular, né? O europeu como superior. E isso ainda ocorre na escola. Na verdade, falta até um currículo de fato. Agora é que a gente está... Havendo uma mobilização nesse sentido, para ter um currículo. A gente não vê isso na Rede. A gente segue um livro. O livro didático. E tem o livro didático da EJA (E-E2).

A formação aqui entra como fator indicativo que leva os professores a justificarem suas análises sobre a questão do currículo, pois, sua discussão e o vislumbre de alterações curriculares se imbricam como uma espécie de causalidade do outro. E até no argumento opinativo de que a EJA é abandonada. Aqui, duas lógicas se colocam como consequência das falas: a primeira diz respeito a ações que sejam levadas à modalidade como forma de dinamização curricular. Este abstrato teórico meio inexistente na percepção docente no seu cotidiano letivo, de modo a angariar o interesse discente. Desmembrando-se em dois aspectos dos quais, um deles revela a impotência docente de empreender novas persecuções pedagógicas de forma autônoma, no contexto escolar, que aproxime o processo de ensino e de aprendizagem das realidades discentes; e, o outro, alimenta o status quo do turno noturno. A outra lógica, por dedução, se implica na fragilidade formativa específica para a EJA ao professorado, onde há necessidade da agência externa para assegurar outras perspectivas pedagógicas para a formação dos discentes, embora isso seja necessário a todo educador.

> Eu vejo projetos aqui na escola, do SESC, é karatê, é judô... Pra quem é? Para o pessoal da tarde! Por que é que para a noite não tem? Aqui já houve oficina de informática e gente tinha bem mais alunos, convênios... Era para ter. Isso chama [os alunos]! A gente precisa de cursos profissionalizantes para os alunos da noite. Sei lá! Mas, não têm. Tem tanta coisa interessante. Uns esportes também. Tudo é pra tarde, nada é pra noite. E a Secretaria tem grande peso nisso porque não dá apoio [para a EJA] (C-E2).

> É extremamente necessária essa formação no turno noturno, para a formação política, na visão crítica desses alunos que estão indo para o mercado de trabalho logo cedo eles terem a EJA. Eles terem menos essa visão menos ingênua que no ensino regular, somos levados a ter. E eles já são mais maduros e preparados para receberem essa formação mais crítica da sociedade [acerca da sociedade]. E acabar a EJA é tirar desses alunos essa possibilidade de transformação. São alunos que chegam cansados, isso existe, e por isso que acho que tem de manter a EJA pra eles terem esse direito, o acesso à educação, mas o governo não está muito interessado nisso, não. Se eles querem manter é pra cumprir tabela em algumas escolas (E-E2).

Alternativas sistematizadas sobre as questões curriculares não estão postas na autorreflexão que impliquem o câmbio das suas concepções, pois isto implica maior esforço no empreendimento pedagógico destes atores em meio a tanta dificuldade vivenciada no dia a dia da EJA. Como forma de proteção, enreda-se o outro, demais atores da educação formal, as possibilidades de ações terceirizadas dentro da escola. O currículo não é um objeto intimamente ligado à reflexão diária do docente. Contraditoriamente, um campo diretamente implicado no chão de sustentação das atividades pedagógicas escolares, percebido mais como ações alternativas didático-metodológicas no processo de ensino, como oficinas ou algo de ação política que chegue às realidades discentes e lhes dê significado na aprendizagem. Nesse âmbito, os professores mantêm na rotina de seus saberes a secundarização da questão curricular, o que deixa de ser um campo nevrálgico do processo educacional escolar na atuação atenciosa do professorado.

No cotidiano da EJA, pensar o currículo remete ao professor aspectos referentes a preceitos teóricos. Do seu universo reificado, adorna-se na distribuição escalar de tempo/disciplinas e aporta-se no universo consensual docente no ritmo de seus afazeres profissionais dia após dia. Todavia, em detrimento das potencialidades cotidianas de fazer currículo nas escolas, a esperada mudança se coloca como apreensão temerária de alternâncias impositivas na hierarquia educacional, ao mesmo instante que dela se espera a solução para o problema/EJA. “Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 46-47). O sentido atribuído por esta autora à problematização curricular nos parece importante porque dele é possível conscientizar-se da autoformação docente no amparo de trabalho, em meio à pertinência das realidades locais e saberes/experiências anteriores de todos em contexto escolar. E estes aspectos, devem perpassar a coletividade docente na Educação de Jovens e Adultos na busca por se estabelecer um arcabouço curricular sistematicamente condizente com os significados sociais e culturais de seus educandos. Em contratempo conceitual, à espera de um molde resolutivo e ao anseio angustiante de uma transformação organizacional na EJA, misturam-se nos professores sentimentos dúbios, e o sentido de currículo trafega como um elemento simbólico alusivo às implicações políticas que destemperam o presente e ameaçam o futuro docente na EJA. Ao pensar o currículo, o significado da EJA se move na instrumentalização administrativa nas rotinas escolares, segundo a análise docente.

> Eu acho, primeiramente, que nós temos sempre que nos adaptar a essas mudanças porque a EJA sempre está em processo de mudança. E você fica...

> Como é que vai ser o próximo ano? Nós vivemos mais ou menos nesse clima, não sabemos... E temos que nos acostumar a esse... E... E estarmos até em sinal de alerta, porque nós sabemos que hoje a situação é essa... Estamos começando o segundo semestre e o ano que vem eu não sei se vai ser dessa maneira [blocos semestrais]. Se a EJA vai continuar sendo assim, entendeu? (EC3).

À maneira de ver e compreender a modalidade citada, o ser docente elenca suas concepções, assimilando novidades que, mutantemente, se movem no cotidiano escolar. No sentido de adaptação à realidade cambiante, no entanto, presente no seu contexto laboral em termos de EJA, ao discutir o currículo desta modalidade, os professores incidem condições construtivas de integração das informações que lhes aproximam de seu fazer por meio da matriz curricular à qual está implicado. Logo, a organização estabelecida administrativamente para a funcionalidade da Educação de Jovens e Adultos surge como um elemento interpretativo no processo de ancoragem do currículo, pois pelas decisões superiores, tal regulamentação se faz em parte dimensional de categorias cognitivas já apreendidas na itinerância docente, que o tange simbolicamente ao currículo. “A ancoragem corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória” (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2014, p. 146).

As lacunas formativas dos professores sobre o currículo, suas dispersões deste campo epistemológico em virtude do cotidiano espinhoso, as disputas de poderes contraproducentes a refletir sobre a questão política na educação, levam os professores a um estado de insegurança neste quesito educacional que o faz ser um objeto estranhamente extravagante a esse profissional licenciado para o ensino formal. Sua compreensão reivindica o contexto social, político e pedagógico na EJA, mas se forja desamparadamente em perspectivas titubeantes, pois se constitui preponderantemente de saber experimentado na prática diária de seu ofício – o que não deve ser desconsiderado de forma alguma –, em detrimento de conhecimento teórico empoderado sobre esse objeto que poderia estar imbricado numa práxis antidicotômica.

> Nós temos também outros colegas com bastante experiência. Então, eu acho que a gente carecia de sentar, de... De... De ver, de rever esses pontos [da organização curricular da EJA] que pudesse aplicar nas mudanças, naquelas mudanças não radicais; mas, de acordo com o conhecimento que temos da nossa realidade, da nossa população de EJA e você ir aos pouco implementando essas mudanças no currículo: aqui e acho que até na Rede mesmo. Que a partir de uma... Assim, de uma... Experiência, você poder... Eu acho que as escolas de EJA em Natal funcionam nas áreas periféricas. Eu acho! Nós estamos aqui e os alunos... É... É tudo ao redor. E do Conjunto mesmo, são poucos. São dos entornos da escola (B-E3).

A interpretação docente sobre o currículo precipita sua construção simbólica amparando-se na organização da EJA que a ela se implanta quase à revelia destes profissionais. Esse anteparo organizacional que orienta a modalidade delineia o seu processo formativo dividindo o ano letivo em dois semestres e estes em blocos disciplinares. Apesar de identificar a necessidade de alteração do anteparo curricular vigente, o professorado discursa suas ambiguidades a partir da estranheza do tema em tela. Seja por insuficiências formativas a este respeito ou por distanciamento atual das formatações curriculares mais familiares que estão presentes em outras modalidades de educação formal, o discurso sobre este ponto se mostra confuso e afeito a um senso comum que não condiz com o grau de especificidade profissional supostamente imputada ao professor.

Neste aspecto, a racionalidade reflexiva do professor em seu dia a dia pedagógico se faz presente nas análises que estão presentes nos olhares imersos pelos professores sobre a modalidade em si. Ou seja, o Ensino Regular, anual, atravessa essa rede de significados e sentidos pela qual os professores assimilam a EJA e no dia a dia de seu saber/fazer pedagógico nesta; o estranhamento comparativo deixa suas marcas nas falas de nossos entrevistados. No ancoramento do currículo pelos professores, o sistema de blocos chega como algo novo, e nisto, as subjetividades analíticas docentes se produzem numa construção afetiva entre posições conflitantes de concordância ou contrariedade a esse modelo vigente. Nossos entrevistados, como forma de assimilação, nomeiam o modelo da EJA em comparação ao que se executa no Ensino Regular, imbricando tessituras de significados cognitivos e de sentidos dos sujeitos implicados.

> Faz treze anos que entrei na EJA. Era o sistema anual, depois foi para o sistema de blocos. Eu não gosto deste sistema, não. Porque os blocos são... Três meses, o primeiro semestre [refere-se a aulas efetivas]. Deixa muito a desejar. Você sabe quantas turmas nós tínhamos quando era no sistema anual lá noutra escola? Quatorze turmas! Era uma cidade, era um movimento, era uma alegria... Os alunos falam disso também, não gostam dos blocos; falam que não aprendem nada. É muita coisa em três meses, eles não estão preparados (D-E2).

> Se eu dissesse que hoje não há sequer uma abertura para o diálogo com a SME eu estaria sendo leviana. Há. E até nos últimos anos houve uma mudança quanto a isso. O fato de a EJA ter os blocos, primeiro e segundo semestre, é fruto de uma discussão na Educação de Jovens e Adultos. Bom... Nesse período eu havia saído da EJA e estava no Fundamental à época, não acompanhei. Disseram-me que houve essa discussão com os professores. Eu questiono isso até hoje, mas... O que pra mim, já é um avanço. Veja: eu não concordo [com o sistema de blocos], Língua Portuguesa sai perdendo nessa história, o estudo da língua... Que eles [os alunos] precisam querer estudar, eles precisam gostar de estudo; é pouco tempo... Mas a discussão que houve pra se chegar a esse modelo de blocos disciplinares é um avanço. Mas, a

> justificativa que deram de que o aluno faria matrícula semestralmente e que ajuda a mantê-lo na escola, não sei; O modelo de blocos eu estou pesando até hoje se vale mesmo a pena (B-E1).

A novidade surgida na EJA com um sistema semestral de blocos disciplinares retirou do professorado a base anual de formatação distributiva das disciplinas dentro de uma grade curricular, sobejamente familiar às suas acepções mais corriqueiras em sentido de suas experiências laborais e formativas em texto educacional escolar. Nesse âmbito, a atribuição de sentidos dada pelos professores a esse novo sistema campeia o plano dos sentimentos e de suas subjetivas formas de percepção, replicando-se em análise e/ou modos de entendimentos. "Eu não concordo com esse sistema semestral na EJA. Dizem que é bom porque o aluno termina mais rápido, mas é muito vago porque é muito corrido, talvez, cansando os jovens. Para a idade deles seria o Regular, né? Tem muito preconceito com a EJA" (D-E2). A impressão inicial se dá na equação em que o professorado faz entre conhecimento/ensino divididos pelo tempo/aprendizagem discente na classificação que se anima em seu discurso no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Nesta análise, trazemos González Rey (2012, p. 143) para entendermos melhor como essa questão de blocos dimensiona a ancoragem do currículo como processo fundante de construção de representação social dos professores sobre este artefato da educação formal.

> A produção de sentidos está configurada sobre a base de elementos de procedência muito variada, que se articulam entre si como elementos de sentido no espaço sensível de uma configuração subjetiva em desenvolvimento. Nenhum evento adquire sentido isoladamente por sua condição objetiva. Toda produção de sentido produz-se na moldura de uma configuração que tem uma história e na qual o novo evento surge no processo de desenvolvimento de uma configuração subjetiva e só adquire sentido subjetivo como momento desse desenvolvimento.

No que concerne ao campo das representações sociais, os professores estruturam o sistema de bloco como condição de ancoragem do objeto currículo, enraizando seus significados como molde reflexo aos seus valores simbólicos enquanto agentes do ensino escolar onde a anualidade se mostra mais familiarizada. Como elemento partícipe da disposição curricular que baseia atual sustentação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, o alicerçamento dos blocos semestrais surge na análise docente como dimensão implicativa da estruturação curricular oficial. No entanto, ela não é harmoniosa entre os membros do coletivo docente, pois suas percepções subjetivas alcançam limiares de diferentes ponderações. As diferenças nas formas de percepção sobre este citado sistema organizacional surgem com mais discrepâncias entre professores mais antigos e na EJA e os mais recentes; e,

nos momentos coletivos, as respostas tendem a conformar a questão atribuindo valor positivo à mudança empreendida na EJA acerca de sua estrutura normativa curricular.

> Esse sistema de bloco assentou agora na minha cabeça... A gente, às vezes, embaralha, né? Esse negócio de blocos é pra segurar mais o cara na escola, mas nem isso tem sortido efeito, num é verdade? Por que é que mudaram isso? Não é mais o ano... Eles adotaram, na realidade, o grande supletivo... Eu não sei! Sabe por quê? Eu não sei! Porque tudo isso foi pensado? Você acha que os caras não já pensaram em tudo isso? O discurso da prefeitura é fechar a EJA (C-E2).

> Eu acho que salvou muita a EJA essa divisão por blocos. Eu não conheço, né? Mas o que eu vi assim, os blocos ajudaram muito. Porque tem aluno que não consegue ficar o ano todo numa escola, mas fica pelo menos seis meses. Pelo menos esses seis meses ele já pagou alguma coisa. Porque se não fosse os blocos, tudo que ele conseguiu perder-se... No outro ano vai voltar tudo do começo. E dessa maneira, dividido em blocos, ficou seis meses pelo menos já pagou quatro disciplinas, não é? Ou se não, uma ou duas, mas quando voltar vai pagar as que faltam. Eu acredito que foi boa essa forma. Mas estão dizendo que foi pior, foi melhor... Aí, eu não sei como era a realidade da EJA como era antigamente (A-E2).

> Não acontece digamos assim 100%, mas, os blocos funcionam. Aqui na nossa escola a gente percebe. O bloco que chamamos de 'B' são as disciplinas de Matemática, Ciências, Religião, Educação Física e Artes. Aí, o bloco 'A' é Inglês, Geografia, História e Português. E a gente percebe de fato que acontece... E a gente, aqui na escola, ainda ousa, em muitos momentos, fazer atividades conjuntas para além das disciplinas (EC1).

A configuração curricular da Educação de Jovens e Adultos que está em vigor na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN se torna um pouco confusa para o professor. Creditamos as divergências entre os sujeitos docentes como aspectos inerentes às suas subjetivas formas de entendimento acerca do fenômeno do qual eles estão inseridos, e nisto, existem três pontos destacáveis a motivarem estranheza no professorado sobre essa temática: um deles diz respeito aos aspectos formativos e experienciais da trajetória do professor ao longo dos tempos no campo da educação escolar, baseados especialmente em modelos anuais onde o professor prossegue em suas respectivas turmas do início ao fim de cada ano letivo; outro, que se ata ao fato de o professorado se encontrar em meio a quebra de um paradigma no processo de ensino ao ter de remodelar suas ações pedagógicas no limite de um tempo mais seccionado, provocando-lhe rupturas na aplicação sequencial dos conhecimentos que prescreve em contexto processual de ensino nas salas de aula da EJA; no entanto, um terceiro ponto, contradiz-se ao segundo porque a depender da carga horária distribuída em cada disciplina por semana, há uma sensação de perda ou de ganho – o que faz deste ponto um simbólico aspecto de como a fragmentação do conhecimento, no âmbito desta referida modalidade de ensino, é profundamente fracionado e compartimentado por seus componentes

curriculares estatuídos no regulamento oficial da Educação de Jovens e Adultos. Os blocos surgem como uma dimensão atributiva no processo de fundação da representação social do professorado sobre o currículo.

> Em relação ao outro tipo de EJA, que era o seriado, normal, sem ser os blocos, se ele perder uma disciplina ele vai ter que pagar todas no próximo ano. Então, tem professores que reclamam, eu acho até interessante, isso aí, dos blocos. Essa divisão por blocos disciplinares facilitou o trabalho do professor porque você tem tempo pra trabalhar o assunto daquela turma no período. Matemática tem aulas três vezes por semana; então, eu tenho tempo de passar um assunto, passar exercícios e, às vezes, até tempo de corrigir os exercícios no mesmo dia. E no outro dia eu já tenha aula com eles... No início da aula já retoma alguma coisa da aula anterior, e já começo de novo. E tudo que o aluno fez a cada dia está sendo acumulado. Com avaliação contínua do que eles estão fazendo durante esse período (A-E2).

Portanto, a normativa vigente e sistema semestral por blocos, atrelam-se como dimensões estruturantes do processo de ancoragem do currículo na construção de saberes representacionais dos professores. Dessa maneira, mesmo com nuances distintas direcionadas a analisar este sistema, o coletivo docente afunila seu discurso para um espaço de simbolismo mais enraizado coletivamente, qual seja: a tradição pedagógica escolar. O processo mantém-se o mesmo em termos ativos por parte desses agentes educacionais, o que implica é a questão delimitadora do tempo para sua aplicação em sala de aula. Jovchelovitch (2013) nos oferece um anteparo epistemológico referente ao processo de ancoragem, onde o espaço simbólico é potente a este respeito, isso nos ajuda a argumentar sobre essa dimensão sistemática semestral em relação ao constructo de representação social pelos professores sobre o currículo. De modo análogo sobre esta perspectiva que aqui estamos problematizando, podemos pescar nesta autora que tal espaço se firma na capacidade de evocar presença apesar da ausência. Esta dimensão da ancoragem aqui citada está comparativamente associada à experiência e ao saber docente baseados no espectro da anualidade da educação escolar com referência à ação docente e as suas subjetivações criativas. “É a referência do mundo que garante a natureza criativa da atividade simbólica, de tal forma que a experiência de um, ao se mesclar com a experiência de outros, cria continuamente a experiência que constitui a realidade de todos” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 63).

> É o seguinte: você paga um bloco e depois você paga o outro. Porque se você fosse aprovado, em qualquer sistema você seria aceito e você teria concluído o sexto ano. Disciplinas só de sexto ano. Você pagava os nove componentes curriculares em um semestre de uma vez só por turma. Porque se você quer terminar, por exemplo, dois anos em um ano, agora, o seguinte: por bloco. Você pagava só sexto e depois só sétimo, se você fosse aprovado, está entendendo? Eu defendo essa ideia. Acho melhor... E tem como

> encaixar as nove disciplinas... No meu entender, pode... O mais importante é como organizar. Agora, acho que isso esbarra na própria Secretaria. Eu não sei o porquê (B-E3).
>
> Em relação ao sistema de blocos, o que eu vivenciei aqui foi que a escola fez adaptações ao que recebeu da secretaria – fazer projetos pedagógicos, trabalhar de forma interdisciplinar na medida do possível com professor que aderia a essa concepção. Embora se tenha discutido esse sistema... Pronto. Operacional! O que eu lembro que foi feito aqui: adaptações (D-E1).

As falas apontam para um processo de familiarização ao conhecimento prático da docência onde se liga sua distribuição organizativa a partir das bases referenciais das quais os professores foram, historicamente, acostumados a lidarem. Portanto, em que pese o fato de a lógica da EJA, em seu caráter de tempo pedagógico mais restrito, se amparar por níveis compartimentados de ensino. O olhar docente puxa as terminologias anuais do Ensino Regular para se balizar em suas análises acerca do modelo adotado na Educação de Jovens e Adultos ao se referir a distribuição curricular, administrativamente, decidida para esta mencionada modalidade educativa. A interpretação docente sobre esta realidade se imbrica aos sentidos atribuídos ao sistema semestral de blocos para classificar e buscar significados proximais aos modelos mais, tradicionalmente, implantados ao longo dos tempos na educação pública escolar. Lançando-se à ambiguidade suscitada na prática deste organizacional pelo qual o seu currículo se realiza, a EJA trafega na ambivalência prática que não se traduz tal qual sua normatização legal impõe, tampouco se concretiza conforme a semestralidade sugere. Na prática cotidiana, esta normatização é adaptada pelo saber docente de modo que lhe possa ser significativamente tangível, compreensível na labuta diária do ofício docente nas escolas. Como o professorado fora talhado academicamente e forjado pela prática disciplinar, lhe é confuso e lhe gera consistente grau de insegurança mover-se por outras perspectivas pedagógicas que operacionalizem um trabalho mais articulado dentro dos blocos semestrais, o que faz com que replique um molde conhecido que o ajuste dentro do trabalho pedagógico neste indeciso aporte legal que ordena o currículo da citada modalidade.

> Com relação ao currículo, que você tem aquilo no papel – vamos dizer assim – você prepara aquele plano, todo ano é exigido, né, fazer o plano... O plano anual. Você tem, mas é... Você vai... É... Modificando e vai adaptando com a turma e ao longo dos anos com as necessidades que vai sentindo. Ao longo dos anos não, no decorrer do semestre, do período que nós chamamos. Mas, hoje nós temos que fazer isso, temos que adaptar. Então, que é... O currículo ele está é... Estático. Ele torna-se real quando você trabalha em sala de aula é que ele torna-se dinâmico e vivo (EC3).
>
> O sistema de blocos está se mostrando inviável porque foi colocado para que o aluno não evadisse. Para dar uma flexibilidade. Era o novo, a gente abraçou esse sistema e tal... Foi muito pensado para o aluno que trabalha durante o dia, mas pelo menos o corpo discente daqui a gente não tem muito

> isso não. Tem a questão da evasão, mas a gente vê os que trabalham são os mais interessados. A garotada que vem pra noite, que já saiu da tarde por 'N' problemas, não encara com seriedade (C-E2).

Nóbrega (2001) nos ensina que as representações sociais estão imersas em movimentos incessantes em seus aspectos de comunicações. Organiza-se cognitivamente o conjunto de mensagens de acordo com distintos moldes comunicacionais, que estabelecem ligações entre emissor e receptor, delineando estruturação das mensagens ao relacionar comportamentos visados – determinando correspondência entre a comunicação e a edificação da conduta. A propagação advinda das normativas resolutivas da gestão educacional, por meio do CME, contribui para mobilizar as atitudes docentes; este aspecto atende precipuamente ao que Nóbrega (2001, p. 80) ensina e nos faz entender que "a atitude é traduzida como uma organização psíquica que tem uma relação (positiva ou negativa) com o objeto: a direção da relação pode-se manifestar através de uma série de reações ou por um comportamento global". A fala acima transcrita da entrevista coletiva 03 nos expõe que o professor assimila a estrutura organizacional dos blocos semestrais da EJA a partir da propagação com a qual a norma faz chegar à interpretação cognitiva dos docentes. Esse movimento faz com que o novo seja assimilado e reinventado a partir dos saberes precedentes destes profissionais e imbrica-se em amparos adaptativos para se estabelecer no cotidiano pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Na fala seguinte nos alerta para a análise docente sobre o sistema em vigor, onde o conteúdo do discurso replica a justificativa pela qual a norma fora implementada, embora ao atingir um terceiro grupo social – o discente – entra em confronto com a realidade da EJA.

"A gente fala na questão dos blocos, mas há apatia do aluno tanto no sistema normal, quanto de blocos. A gente vem perdendo aluno ano a ano. Se você for ver todas as escolas, há uma década era uma coisa impressionante: como havia alunos nessas escolas" (C-E2)! Neste aporte dimensional, o professor ancora o currículo levando em consideração o modelo adotado, criando um novo saber pedagógico ao reinventá-lo a partir de suas formas de concepção no processo de ensino. Desse emaranhado inusitado e estranho aos conceitos docentes sobre esta questão, o professorado imprime suas percepções analíticas que se direcionam à construção da representação social sobre o currículo, se fundando a partir do processo de ancoragem como estamos aqui problematizando.

> A minha percepção, sobre os blocos, tem o lado positivo é dele [o aluno] não lidar com todas as áreas ao mesmo tempo – eu não sei se pra EJA lidar com todas as disciplinas ao mesmo tempo não seria muito puxado – porque quando pega um ano todo ele vai lidar com todas as disciplinas ao mesmo

> tempo, né, o aluno? E sendo dividido [em blocos semestrais], divide também as áreas que ele vai estar tendo conhecimento, né? Mas, o ponto negativo é que não dá tempo da gente conhecer – eu pelo menos, da área de Arte, que é pouca aula por semana – eu não tenho tempo de conhecer meu aluno. É um semestres, é... Dois meses por avaliação. Por avaliação que a gente fala é ter duas avaliações, sistematicamente falando... São dois momentos de avaliação. E seis meses não dá tempo de eu conhecer meu aluno (A-E3).

A estruturação normativa que orienta o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos reforça a comunicação do elemento inscrito na prática docente, o que leva o professorado a absorvê-lo de acordo com as subjetividades de compreensão da proposta, inerentes a cada professor. Nesse aspecto, de acordo com as capacidades e experiências cognitivas, o sujeito arregimenta suas conexões sobre a regulamentação curricular comunicada por meio da oficialidade hierárquica da gestão da rede educativa. É na lacuna de sua compreensão, na formatação de aproximação ao Ensino Regular pela qual classifica cognitivamente a EJA, o professorado partilha seus valores, reorganizando seus comportamentos. Os docentes imbricam-na à classificação que nomeia a sua organização – inferindo os nivelamentos das turmas, como por faixas etárias –, e de maneira indissociável e intercambiável categoriza os blocos como aspecto condicionado para a instrumentalização desse novo elemento pelo saber cotidianizado em seu fazer pedagógico. Os preceitos regulamentares, propagados aos professores desta modalidade do Ensino Fundamental, espacialmente no segundo segmento, ocorrem em certa dispersão acerca de sua informação relativa a este objeto; dessa forma, os blocos semestrais e suas inferições à prática pedagógica, mesmo que chegue desigualmente acessível para a interpretação dos membros do grupo, coletivamente são fincados como categoria nomeante do currículo; pois, há "o foco sobre certos aspectos do objeto, em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência referente à necessidade de agir, de tomar posição ou de obter o reconhecimento e a adesão dos outros" (JODELET, 2001, p. 30). Devido ao largo processo de formação docente em relação à educação formal que perpassa sua existência, a anualidade é a estruturação organizacional em termos de currículo que está mais íntima ao saber docente.

> O trabalho [docente] nos blocos é fragmentado. Porque integrado, articulado, seria a gente fazer trabalho interdisciplinar, eu discutir com fulano e com cicrano o que é que dentro de minha área eu posso trazer pra lidar com a dele. *Poxa, interessante isso que você está trabalhando*, entendeu? Ter essa discussão de forma sistemática. Acho que já existiu na escola, até por conta dessa dificuldade de profissional no noturno, que não é prioridade da Secretaria, falta a gente sentar, planejar e se organizar pra... Porque isso precisa de uma coordenação, de uma liderança e que seja orientado pra ser feito esse trabalho é... Interdisciplinar, transdisciplinar, enfim. Que uma área

> perpassa a outra, né? É cada um na sua. Na grande maioria do tempo é cada um na sua (A-E3).

Ao se amparar categoricamente ao espectro normativo que implementou e inovou o funcionamento curricular da Educação de Jovens e Adultos, o professorado confronta a nova informação, retraindo-se aos seus aportes pré-existentes, e nesse entrelaçado de saberes dinâmicos que o dia a dia da modalidade lhe requisita, como forma de lidar com essa diferente mecânica gerencial do sistema, ele tende a abstrair o sistema de blocos disciplinares, adaptando-o aos seus conceitos e, remodelando suas implicações, de modo a ligar a um sentido mais confortável que empreste uma condição defensiva de preservação do grupo em relação ao seu trabalho pedagógico. “Então, eu não sei como seria melhor resolvida [a estrutura curricular da EJA], eu não sei... Se seria semestral ou anual, eu não sei lhe dizer” (A-E3). O grau de incertezas sobre sua funcionalidade objetiva reivindica o ancoramento do currículo nesse sistema de modo a proteger as especificidades de suas respectivas áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular da EJA. O resultado, no geral, é o isolamento, seja em sentido de sentimentos e sensações em relação ao profissional, seja em contingências pedagógicas que encaixotam o processo de ensino de cada professor de modo apartado dos demais, reafirmando uma tradicionalidade compartimentada e replicando no ensino seu autoritarismo subsequente. Aquilo que Carvalho (2005) nomeia como o que é concebido e o que é vivido em âmbito escolar ao se referir ao currículo.

Em aspectos de sentidos atribuídos ao sistema semestral de blocos disciplinares – pela positividade que reduz a carga quantitativa e simultânea de componentes curriculares para os alunos, ou pela negatividade em função do tempo, que infere a questão do conhecimento a ser apresentado –, este modelo é classificado como parte condicional fundante da representação social docente sobre o currículo da EJA. Ele não é aplicado conforme seu receituário normativo, mas é adaptado pelas formulações cognitivas que o coletivo docente nele empreende, seja por insegurança cognoscente, seja por incerteza técnica ou mesmo como forma de resistência na manutenção identitária do grupo no laboro destes profissionais da educação. As preceituações sobre aulas vivenciais é um bom exemplo, pois não surgem referidas nas falas docentes acerca deste citado modelo organizacional na administração do currículo, o que sugere uma ruptura entre o instituído e o praticado. Como reflexão, ponderamos o manuseio prático dessas adaptações a partir de Carvalho (2005, p. 96-97).

> No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre

> poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar. Efetivamente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno: o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla.

As avaliações docentes concentram um entendimento de que o currículo, concebido como artefato que está fincado na regulação da semestralidade, divisível em disciplinas, introduz uma impossibilidade, pela contagem temporal letiva, à explanação dos conhecimentos segmentários suficientes para que os alunos da EJA apreendam de forma necessária. O significativo não é explicado, senão em termos quantitativistas na repetição massificada de assuntos com mais tempo de uso nas salas de aula se o sistema organizador e distributivo dos componentes curriculares estivesse configurado durante todo o ano letivo como ocorre noutras modalidades diversas da Educação de Jovens e Adultos.

> Eu fico preocupada porque eu penso nos dois lados: se fosse pra EJA não ser semestral, eu acho que teria – se fosse pensar em aprendizagem – uma aprendizagem mais significativa se fosse anual. Se fosse pensar em aprendizagem significativa... Um exemplo: a maioria dos nossos alunos que saem, eles vão pra uma escola ali próxima, que é Ensino Médio... E eles saem com esse pensamento, vai terminar o Ensino Fundamental nos blocos, mas no Ensino Médio quer fazer anual. *Porque eu quero ter mais tempo de aprender*. Quase todos os meus alunos que eu questiono ou pelo menos os que eu já falei, ele fala isso. Fala que quer aprender melhor, absolver melhor [os conteúdos]. É como se no Fundamental eles corressem pra ganhar tempo, recuperar um tempo perdido; mas, muitos quando chegam no Ensino Médio eles querem fazer anual, até uns mais maduros mesmo, mais adultos (A-E3).
>
> Até hoje o nosso aluno não entende os blocos... Troca. Não sabe, porque veja bem, estamos fazendo uma parte do sexto e uma parte do sétimo [III nível]. Nesse sistema, pode perguntar a qualquer aluno, não sabe... Você for aprovado só no final do ano conclui sexto e sétimo ano. É anual, você só tem aprovação, realmente, do nível III se você estudar os dois blocos (B-E3).

Na Educação de Jovens e Adultos se entrelaçam em seu campo representacional fios tecidos numa conjectura cotidiana que constroem uma tessitura de conexões entre as representações sociais de modo comunicável e articulado, onde uma atravessa a outra, criando uma rede de saberes, mutuamente em si, interdependente. Ao ancorar o currículo dimensionando categorialmente a organização da EJA e o seu sistema atual de blocos disciplinares, os professores puxam o fio da anualidade estrutural do Ensino Regular pela qual o professorado aporta consenso em relação à própria modalidade citada. Mesmo em professores como mais tempo de experiência na EJA, a confusão sobre a orientação regulamentar que a estrutura no âmbito do município do Natal/RN persiste por meio da decodificação em sua nomenclatura. De outro ângulo, a modalidade congrega níveis que

podem significar um estado específico de um processo de escolarização que almeja ocorrer como um direito à restituição dos sujeitos. O seu processo de escolarização em bases curriculares inerentes às necessidades demandadas por jovens e adultos; uma condição de currículo como conjuntura peculiar à própria modalidade em tela; uma qualidade, um valor atingido por uma grandeza de circunstâncias pedagógicas amparadas em seu contexto e texto.

> Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, como formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano, solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2009, p. 61).

Estes níveis não deveriam ser a junção entre dois anos regulares por meio de uma síntese conteudista, embora carreguem este estigma, pois, se concebidos desta maneira, o empobrecimento do processo de ensino e de aprendizagem especialmente voltado para a Educação de Jovens e Adultos se faz como um destino consumado. Mas, percebemos no processo fundacional da ancoragem, como entendimento sobre o tema, que os professores ainda assimilam as respectivas dimensionalidades nivelares de modo análogo aos estados que nomeiam o Ensino Regular, um sentido absorvido e assimilado na interpretação do modelo de organização curricular da EJA.

> [**professor**] O próprio currículo mesmo, você faz... Determinado assunto de uma determinada área, você sabe que é um assunto complicado pro professor e pro aluno passar por isso aí... Aí, você [pensa]: vixe, essa turma vai se dar mal. Você vê que o aluno pede logo: vamos pular de assunto, vamos pra outra coisa! Mas, você sabe que tem que insistir um pouquinho com ele pra ver se... Porque o currículo pede, né? [...] [**outro professor**] Interessante! Na minha área, eu acho que na nossa área, eu acho que na área dela também [**referindo-se ao primeiro professor**] é bem humanas... E a sua, principalmente, já está amarrada [**a um terceiro professor**], eu acho... Fica uma coisa meio amarrada. Porque tem muita leitura prévia. Não é que linguagem não tenha, mas você pode pular muita coisa, explorar isso aqui e num vai ser dentro desse texto. Mas, você [**ao primeiro professor**] tem como fugir das quatro operações? (EC1).

No espaço coletivo, as discussões docentes reforçam uma configuração cognitiva que delimita certo determinismo regencial do currículo que conduz o professorado a restringir seu olhar ao campo regulamentado pelo qual ordena, seccional, sequencializa o conhecimento escolar. Em seu andamento experiencial, o professorado assume a condição de rigidez curricular de modo que tende a ligá-la a um encadeamento estruturado de modo vertical que pouco deixa espaço de manobra dentro de seu cotidiano pedagógico. Outro aspecto que se imbrica entre organização legal e estrutura gradeada, o ancoradouro curricular pelos

professores se fundamenta na severidade disciplinar que o sectariza em biombos de áreas específicas, onde pouco se vê a confluência entre campos interconectáveis de conhecimentos, mas sim, a somatória de componentes que formam um conjunto difuso e debilitado em termos pedagógicos e contextuais do cotidiano da EJA. Nesse âmbito, ele é aproximado um molde meio apartado da realidade cotidiana escolar por uma ideia de rigidez. “Eu acho o currículo meio seco. Meio não, todo” (EC2). Seguindo o discurso,

> [**Professor**] A minha disciplina é Ensino Religioso, é o patinho feio da grade curricular, né? Todo mundo sabe... Mas, eles [alunos] gostam. A gente traz o olhar voltado para o lado da espiritualidade, não tá morto não. O currículo seco... Eu não tenho livro na minha disciplina, eu tenho que me virar pra ir atrás do conteúdo... [**outro professor**] “Eu acho que você está mais feliz ainda [por não ter o livro]” (EC2).

Ao processo de ancoragem do currículo na EJA, a realidade interpretada há um debruçamento que hierarquiza para os atores da citada modalidade certa determinação curricular. Uma instrumentalização que é contributiva a orientar seu saber e se imbrica pelo intercâmbio comunicacional do coletivo que liga o currículo às divisões disciplinares e suas implicações. Ela replica funcionalidade e referência para a docência em relação ao objeto currículo. Nóbrega (2001, p. 78) nos ajuda na explicação a este respeito:

> [...] o saber funcional da representação enquanto instrumento referencial contribui à construção das relações sociais através da interpretação e da gestão da realidade pelos grupos ou indivíduos. A relação entre indivíduo e o seu meio ambiente é mediatizado pelo sistema de interpretação do qual o novo objeto (ciência, coisa, conhecimento) é transformado em saber útil que tem uma função na tradução e na compreensão do mundo.

Para entendermos o processo de ancoragem dos professores sobre o currículo da EJA não podemos encontrá-lo ou demonstrá-lo – no bojo das falas aqui transcritas – de forma seccionada de todo o engendramento que este texto aduz. O professorado, de modo geral, revela a sua não formação em termos de Educação de Jovens e Adultos. Em um segundo momento, alicerça esta citada modalidade ao Ensino Regular, como forma de compreensão deste campo obtuso à sua experiência profissional. Nesse caminho, ao trazermos estas interconexões para a representação social sobre o currículo, a grade curricular se configura como aspecto classificatório que instrumentaliza o saber docente, e não está dissociada dos aspectos representacionais anteriormente mencionados, pois faz parte do anteparo de conhecimentos pelos quais se amparam a identidade docente em relação às suas experiências e formatividades históricas de sua profissão em relação à educação escolar. Nela se imbricam organização e estrutura semestral, o que reflete uma acepção tencionada em relação à questão

do tempo e das horas/aula por turmas no que se refere às semanas letivas. “No caso, a minha área e a minha ação como professora, eu fico dividida. Mas, mesmo assim eu consigo fazer muita coisa. Eu só acho que a EJA tinha que especificar: até vinte numa sala, até os trinta noutra sala, e deixar os de quarenta noutra sala” (A-E1).

O entrelaçamento articula os vetores que vão nomeando seu olhar sobre o currículo, pelo qual perpassa o planejamento em função dos componentes disciplinares distribuídos na EJA. O compartimento de áreas induz-se às falas como formatação comumente amparada à experiência docente. A representação social sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos é construída articuladamente aos encadeamentos de itinerários de formação do professorado.

> Você já imaginou se só tenho aula aqui na segunda, só vou ter contato com o aluno na outra segunda. Você entra na sala de aula e pergunta: vocês lembram o que conversamos na segunda-feira passada? É, mas, você pode dizer que o professor de Arte só entra uma vez por semana na turma, mas no outro dia ele está na escola. O aluno vai ver o professor, falam-se, cumprimentam-se; estão lá todos os dias. Então, são ideias tão mais humanas. Mas, humanizar parece não ser um objetivo da educação (B-E1).

> No dia de planejamento que ofertado pela Secretaria [por disciplina] não tem pela dificuldade que a gente tem de um profissional [coordenador pedagógico] pra sentar com a gente e planejar. E de forma coletiva funciona até certo ponto melhor – porque tem a questão do turno ser bem unido – que a gente se reúne pra discutir as questões de maneira geral. Não só da dificuldade do aluno, mas de pontos que estejam necessitando serem melhorados de forma geral, existem essas reuniões coletivas. A gente fala de questões pedagógicas, o grupo discute bastante as dificuldades, o que fazer pra melhorar, mas acho que falta olhar... Assim... Muito... Olhar para o ser humano da EJA, o aluno. Fica muito... Enfim, as dificuldades humanas que permeiam... (A-E3).

> O professor desta escola gosta do dia de planejamento, frequenta. Isso ajuda o professor. Ele é acompanhado pela coordenadora da noite. Eles trabalham, apresentam o seu planejamento. Tem o planejamento semestral, mas que pode mudar ao longo do ano. Eles entregam no começo do ano, mas alguns não entregam. Mas, os que não entregam, geralmente, eles colocam na caderneta o que vai fazendo nas aulas e o que vai fazer (C-E1).

O planejamento aparece como elemento elencado ao trabalho do professor, revela seu íntimo relacionamento com a obrigação da docência a desvelar suas funções e serve como forma de identificação do fazer docente quanto às exigências comutadas na regulamentação da EJA. Ele perpassa o discurso como forma de cumprimento da regra que libera o professorado da sala de aula em dia específico a cada semana letiva e, por outro aspecto, obedece à exigência regulamentar que cobra um texto a sequenciar etapas ou camadas de conhecimentos a serem aplicados durante o semestre. Por outro aspecto, ele está atrelado à

necessidade de ajuda ao ser docente, pois reivindica este profissional o suporte pedagógico para sua confecção semanal ou mesmo semestral. Para Linuesa (2013, p. 226), “a ideia de planejar os processos de ensinar surgiu com a pretensão de troná-lo tão eficiente quanto a produção empresarial”. Esta autora nos informa que a representação no âmbito educacional pode se referir a assuntos distintos, e neste percurso, refletir sobre valores ou a cultura de qual se considera importantes de serem transmitidos; pensar os problemas, a prática sobre os alunos atravessam esse processo de planejamento.

Os elementos que promovem a construção do processo formador da representação social dos professores sobre o currículo da EJA, a organização administrativa que orienta a dinâmica da EJA e o sistema de blocos semestrais são classificações que atribuem sentido ao professorado sobre este objeto perceptível e analisado. A grade curricular instrumentaliza o saber docente, mas se interliga para que este seja útil aos anteparos que lhes dão sentido pedagógico em termos mensuráveis para o processo de ensino e de aprendizagem. O livro didático é um suporte que contribui para a identidade do saber docente enquanto objeto que está umbilicalmente guardado aos vetores que classificam o currículo. É nome integrador deste em sentido material. Isto é, se perpassar em termos de artefato pedagógico como parte do currículo; embora que, nos conteúdos que prescreve como elemento simbolicamente imagético da objetivação da representação (como veremos adiante) aqui em discussão.

> Vamos pro currículo... Já que vai falar em currículo, vamos falar em material didático: posso falar, né? Meu material didático... O material didático que a gente tinha era muito ruim; só que esse, cara, melhorou um pouco. Porque é uma coisa muito vaga, ele abre com trabalho... Mas é uma coisa... É uma coisa que não tá... Não é a realidade nossa, tá entendendo? E, e... Vou pegar bem a minha disciplina: como é que eu vou contemplar...? Se vocês vissem o material que eu tenho aqui da EJA... Eu tenho que pular vinte páginas pra poder trabalhar uma página porque eu acho condizente trabalhar aquela página. Porque é gramática pura. Meu amigo, gramática... A linguística já está em peso dizendo: meu amigo, não faça isso. Como é que eu vou fazer isso com os meninos? Eu tô colocando isso dentro do... Porque esse material não fui eu quem escolhi não, esse material veio de cima, meu amigo, tá entendendo? (EC2).

> Aí, a gente fez aqui, alguns módulos na própria escola, na época em que a escola recebia as coisas... 2003/2004; que a gente tentou fazer na própria escola, mas assim: pegamos parâmetros curriculares dentro da Educação de Jovens e Adultos. Mas, não chegamos a concluir. Chegamos ao primeiro, segundo, terceiro módulo... Dentro da escola. Começamos no início de março e quando chegamos de setembro pra outubro, quando a gente ia pensar pra preparar, assim, algo que fosse já... Definir o que a gente poderia fazer o que seria uma conclusão, ninguém seguiu... Porque veio a mudança de profissionais, de coordenação... Pronto. (B-E3).

Como nomenclatura para classificar e aproximar às concepções pedagógicas dentro da Educação de Jovens e Adultos, o livro didático (ou material correlato) se posta como elemento que se estabelece entre a estrutura e a grade disciplinar para dar liga ao aparato curricular no processo de ancoramento que o professorado realiza coletivamente acerca... Esse material enquanto vetor existente na tradicionalidade docente emprega-se mutuamente aos referendados textos presentes no planejamento para introduzir a obediência à estruturação semestral imposta.

> É rigidez de horários. Pra extrapolar isso é muita ousadia. Por quê? Porque você precisaria convencer de direção, à equipe técnica e aos próprios colegas a sair da zona de conforto porque é mais fácil... Para que ficar pensando em minha casa como envolver cinco disciplinas, se eu posso pensar comodamente na minha disciplina? E isso é o que prevalece no ensino é cada um cuidar do seu (D-E1).

A ancoragem e a objetivação também se imbricam retroalimentando-se mutuamente no processo representacional que aqui estamos estudando. Aquela, na intersecção subjetiva que as lacunas formativas deixam vazar pelo filtro analítico docente; e esta, na resultante camuflada – em termos hierárquicos dentro do sistema – e, mais concretamente em sala de aula, pelos embates de poder que cotidianamente se fazem presentes na EJA. A representação social de currículo se vai construindo no coletivo docente, de modo como nos infere Trindade, Santos e Almeida (2014), como forma de um conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, pois, construído por um sujeito ativo [o professor] em íntima interação com um objeto [o currículo da EJA] onde ambos estão inscritos, social e historicamente, no campo educacional formal. Como exemplo ilustrativo dessas duas capilaridades as quais nos referimos acima, ilustramos com uma fala retirada de uma entrevista coletiva e outra da individual.

> E estabelecer essa relação entre as diversas áreas do conhecimento [conexões] e ir para além da questão cognitiva, nas atitudes, os valores, as questões éticas de como é que o aluno está vendo isso... A questão da responsabilidade e outras atitudes como a pontualidade, assiduidade, respeito, né? Então, o currículo passa por tudo isso que, especificamente, não está contido numa disciplina, mas todas apontam e deveriam ter – óbvio – de alguma forma, mesmo quando estivessem abordando as questões mais cognitivas, isso está implícito: o 'boa noite' quando o aluno chega, a saudação, o pedir licença, respeitar o colega, a vez do outro falar; então, essas coisas que aparentemente não são importantes, mas elas têm um significado extremamente importante e a escola tem de se preocupar com isso porque no mundo do trabalho vai ser assim. Até, às vezes, numa própria postura – eu digo a eles, às vezes, falando aqui que uma postura sua pode fazer você perder o seu emprego – pode deixar de conquistar um emprego porque simplesmente numa entrevista é... Usou algum tipo de atitude que não era condizente (EC1).

> É mais passivo o comportamento do aluno em sala de aula. É mais, vamos dizer, um ouvinte, né? É mais ouvinte do que ser aquele aluno ativo, participativo... O aluno de EJA. Acho que esse é um modelo que a gente repete. Mesmo a gente nem se vê e acaba sendo aquele professor... É... De ser... Aquele professor... Como é que se diz... É... Passador de informação. E se você solicita a participação de alguns [alunos]... Mas, aí, fica naquele... Naquela pouca coisa e não consegue dar prosseguimento nas aulas seguintes (B-E3).

Na primeira fala, ela flui por meio de um discurso que alude uma tangência fora do espectro dominante que ampara o currículo dentro de classificações estruturantes e organizacionais, pelas quais se replica a apreensão docente ao objeto propagado por viés legal dentro da EJA. O segunda demonstra a relação de poder onde um sujeito age e outro absorve dentro do processo de ensino e de aprendizagem transbordando as nuances de um currículo tradicional e pré-estabelecido em um rígido modelo dominante que se repete em uma modalidade descompassada dele. O processo de ancoragem dos professores sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos adensa o uso de linguagens que se coadunam aos saberes docentes apreendidos ao longo de sua atuação e reflexão na docência escolar. O discurso docente sobre o currículo faz parte de seu itinerário profissional e formativo, muito embora e por vezes, pareça estar amparado mais por um discurso que familiariza o objeto à comunicação coletiva na mediação cognitiva desses sujeitos. Uma forma partilhada de significados que se aproximam como forma tangível de ligar o estranho ao cotidiano experienciado no dia a dia docente. Moscovici (2012, p. 211) nos ajuda a entender que "o processo de ancoragem é um processo de elaboração desse mediador verbal sem o qual não poderia se manter nem se desenvolver".

> [**professor**] Tem até as questões que a gente chama de currículo oculto, né, que às vezes não está explícito, é... Por exemplo, a própria postura do professor, você não vai botar no papel; ah! Eu me comporto assim, assado. Mas, esse fazer nosso... A gente é muito espelho, muito vidraça... Nem se percebe, mas até a própria forma de você falar, de você se vestir, de você chamar a atenção, de você tratar e isso está reproduzindo para o aluno, aquele futuro ser que ainda é jovem – alguns já são consolidados nesse processo – mas os mais jovens que cada vez mais têm chegado pra nós pessoas muito jovens, 15 anos, 16, 17... Está num processo de formação, do amadurecimento e construção da própria personalidade; então é óbvio que as nossas atitudes, as nossa forma de ser, de chamar a atenção... Isso fica um pouco... Às vezes não! Geralmente você não explicitar esses elementos, os chamados conteúdos atitudinais, no plano. Entretanto, eles se fazem presentes e muitas [vezes] até mais forte. Isso me preocupa muito. [**outro professor**] De certa maneira faz [essas questões] parte, que é o currículo oculto. Eu não sabia identificar, nunca tinha analisado por esse termo (EC1).

Os termos com os quais os professores fundamentam suas familiarizações ao campo curricular da EJA verbalizam as conceituações que fazem parte do cotidiano da docência. Nas subjetividades apreendidas ao longo da jornada: da formativa à escolar, os sujeitos empreendem concepções que, por vezes, se antagonizam entre si, no discurso coletivo, mas são filtradas e incorporadas em trâmites cotidianos pelos quais os professores estão imersos e atuando dentro de um arcabouço dominante pelo sistema educacional, onde está mais intimamente acostumado o professorado. Organização formal do sistema, estrutura curricular em grades disciplinares, distribuição de turmas e horários, faixa etária discente, são espectros tradicionais muito similares a outras modalidades de educação que se correspondem no ambiente educacional da EJA. Portanto, no contexto educacional pelo qual o professorado ancora o currículo, na comunicação grupal, a linguagem deita seus conflitos internos. Uma situação na qual Moscovici (2012) nos demonstra que, dominada por movimentos contraditórios e inerentes à mediação que a linguagem opera, o conflito se insurge entre os conceitos, indivíduos e a coletividade. “O vocabulário corrente se diversifica e se impregna de novas contribuições que adotam os contornos da representação social e suas formas de difusão” (MOSCOVICI, 2012, p. 212).

Como espaço cognitivo que ampara um conhecimento já existente no professorado, os elementos linguísticos pelos quais os professores tornam o currículo familiar dentro na EJA, elencam seus significados pelos anteparos que a linguagem docente comunica sobre este objeto da educação formal. Como nos adverte Palamidessi (2010. p. 115), no *emprego do tempo* que dispõe todo o horário se implementam três aspectos: “a) o estabelecimento de ritmos por intermédio da subdivisão e do detalhamento de suas unidades; b) a determinação de atividades, exercícios ou ocupações determinadas; e c) a reiteração dos ciclos”. No campo organizacional semestral da EJA, dessa forma, o novo e o antigo se misturam. O inusitado está no cotidiano, pulsando, no embate, na especificidade que a modalidade apresenta ao ser docente, no jovem e no adulto com distintas demandas, posturas e experiências. O familiar, o ordenamento, o disciplinamento, a rigidez reguladora, o controle no processo, a agência do professor à espera espelhada no outro, no sujeito de aprendizagem. O professorado organiza seus julgamentos de modo a buscar estabilização de seus conceitos que referem também ao processo de ensino e de aprendizagem ao pensarem o currículo. Na sistematização do pensamento docente, meio arraigada à sua identidade grupal, tradicionalmente direcionada à aplicação de conhecimentos disciplinares, os rumos curriculares perpassam sua motriz laboral: transmissão.

> Não existe diálogo... Se eu der uma aula e você não perguntar nada eu digo: menino, o que é? Tu não vai perguntar, não? E brigo, porque eu quero que ele questione e troque comigo... Se não existir uma troca, se não existir um diálogo, é... Sei lá, é um ensino opressor que só alguém está empurrando alguma coisa de um lado. Não está... Enfim, se não existe diálogo, acho que não existe a compreensão adequada pra crescer. Mas, de forma geral na EJA, é mais transmissão. O ensino não é dialógico como deveria ser, não. É tradicional. Mas, tinha que ter todo um preparo, desde a instância lá de cima, do último degrau ao que chegou ao aluno, não está tendo... Esse diálogo! (A-E3).

> Você sabe que o professor está sempre refletindo, né? De seis meses para cá, acho que precisa ter algo que trabalhe a concentração do aluno, o corpo. Alguma coisa nessa área. Poderia ser uma disciplina ou que viesse trabalhar essa concentração, de discussão, de eles saberem participar, de eles saberem falar sobre as necessidades deles porque esses jovens têm muito a dar, mas está lá dentro [não externam] (D-E2).

> Hoje eu estou convencido de que é preciso fazer uma relação estreita entre a língua materna e a linguagem matemática. Ou seja, o cara desde que nasceu, aqui no Brasil, e comunica com a língua portuguesa, se eu estou tentando passar para ele determinado conhecimento matemático; e, se essa minha linguagem, que eu faço uso dela, não está sendo decodificada, compreendida; se os sujeitos com os quais eu estou me comunicando, eu não estou me fazendo ser entendido, pode ser a melhor metodologia do mundo não existe [aprendizagem]... (D-E1).

No processo de ancoragem do currículo o professorado imbrica a noção do ensino como parte tangente que mobiliza este campo. Neste aspecto, esse a transmissão está implicada como reverberação conceitual que se articula a ideias como planejamento e se liga à profissão docente em seu amparo representacional entre missão e responsabilidade em relação, especialmente, ao alunado. Essa imbricação de representações sociais, formadoras de uma rede de saberes na Educação de Jovens e Adultos, demarca o currículo entre o científico e o cotidiano prático.

O professorado vive em conflito, mas também verbaliza sua incidência dentro da EJA. Classificado a partir de uma perspectiva compartimentada e, dessa forma, por essa perspectiva, partilha o professor os seus conceitos. Os traços de suas particularidades, vivências e experiências subjetivas contribuem na ancoragem acerca do currículo. Um aspecto disto se dá pelo espaçotempo do saber que os fazem docentes, como resultante do não formativo entre ausência e esquivança profissional. O professor não se sente preparado tecnicamente para a EJA quando julga seu processo de formação inicial e se posta ambíguo na continuidade de seus estudos formativos adquiridos externamente ou autonomamente.

A reflexão a seguir traz uma possível justificação originária para este negligenciar escolar, por meio de seu currículo hegemonicamente ativo.

> Ao tornar a ciência galileo-newtoniana o único paradigma aceitável como legitimador das ideias e dos trabalhos sobre a verdade, optou-se por privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a ideia de que os demais dados não eram relevantes. Ou seja, a quantificação e sua ciência derivada, a estatística, acompanhadas da necessidade de generalização e de sua mais perfeita expressão, a universalidade, baniram do mundo das ideias os aspectos singulares e qualitativos do real (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Para ligarmos esses pontos até aqui problematizados no que diz respeito ao processo de construção da representação social sobre o currículo pelos professores, recorremos a Moscovici (2012) no sentido de imbricarmos o quadro classificatório que o professorado nomeia para este objeto dentro da complexidade que negocia no cotidiano da EJA. Pelo próprio coletivo docente, sabemos como as ausências neste campo desconstituem uma possibilidade grupal de um afinamento conceitual mais estreito a um expressivo entendimento acerca do currículo pensado e praticado sistematicamente em razão da EJA e de suas necessidades peculiares. Este citado autor nos lembra de que, sistematicamente, a representação social serve como saber mediador entre os membros de um grupo em relação à construção interpretativa de um dado objeto. Ela não é vaga e precária enquanto interiorização, mas de ordenação de condutas e de percepções. As informações adquiridas penetram na vida cotidiana, estabelecendo relações entre as pessoas e a forma com a qual se as vivenciam.

Para Moscovici (2012), ao imprimir sua marca no microcosmo, uma representação se torna efetivamente social e só é possível concebê-la com clareza quando se apreende seu papel na existência cotidiana – aqui unimos a questão organizacional curricular interpretada pela docência, sua temporalidade sintética, como contorno da ligeireza social pós-moderna. Bem como, do recorte acadêmico-científico pelo qual é formado o ser docente para a docência, a congregação do ideal de um saber único a encostar-se a uma área específica (disciplina), que se organiza pela estrutura pré-organizada, em tempos e espaços definíveis para o professorado. O cotidiano da EJA inunda o professor com seus inusitados e seus conflitos. De certa maneira, o modelo regular transmite ao professor a segurança de sua identidade e o faz adaptar seus saberes, replicando-os na atividade pedagógica que desenvolve. O dia a dia docente traz a dicotomia que separa a teoria e a prática, levando o professorado a secundarizar a reflexão curricular, ao cabo que o faz nome pelas vertentes classificatórias que tangenciam este objeto ao ancoradouro docente.

> O currículo da EJA... Se for falar do ponto de vista teórico – o que eu pesquiso, o que eu estudo – é até bonito, se na prática fosse daquele jeito. Mas, se for falar da questão curricular da prática é muito fragmentada ainda;

> tinha que dialogar mais com a realidade do aluno, né? Isso, com certeza não acontece... O teórico bonito é como deveria ser ou que está posto nos livros, que na realidade não aplicado como está posto nos livros. Eu digo até pela minha área mesma, tem tanta coisa linda, escrita! Mas, na prática não é bem assim (A-E3).

Esta fala introduz outra categoria que, por sua secundarização por parte do docente em seu cotidiano prático, revela a ambiguidade com a qual a questão de currículo se atravessa na jornada laboral docente, suas reflexões e atividades, ensejando certa justificativa acerca da estranheza na qual se apresenta o currículo, especificamente voltado para a EJA, em relação aos docentes. A dicotomia apresentada pela perspectiva que aparta a teoria da prática faz-se cotidiana e se precipita sobre as falas docentes, metáfora de como o currículo é observado e comunicado coletivamente: um artefato demasiadamente teórico, pouco representativo das agruras diárias com as quais os professores convivem no processo concreto de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Para ilustrarmos este ponto, recorremos aos olhares docentes sobre o Plano Político Pedagógico; este que deve ser o documento orientador das práxis docente nas escolas e como tal, norteador da própria escola no que tange a educação que desenvolve.

> Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita. A falta de consciência (ou explicação) sobre sua proposta dificulta a realização de um trabalho coletivo da equipe, o que depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter em relação aos princípios e às metas que orientam suas ações. Daí a importância de cada escola concretizar sua proposta educativa num projeto que seja norteador de seu trabalho (ALMEIDA, 2009, p. 135).

Este documento pode e deve ser configurador das bases educacionais pelas quais os professores se movem e se articulam para mobilização de um processo de ensino e de aprendizagem que seja, de fato, significativo para os seus educandos; levando-se em consideração seus contextos sociais e culturais, suas experiências e saberes, sua agência proativa e sua inclusão nas decisões curriculares da citada modalidade educacional com vistas à formação crítica, pertinente e decente onde toda a comunidade escolar e seu entorno se fazem presentes e atuantes nos saberes/fazeres da educação formal.

Nas falas docentes, aspectos que se articulam à nomeação de elementos que os mobilizam quantos aos sentidos expostos sobre o currículo, o Plano Político Pedagógico se costura às tessituras enraizadas sobre o currículo no pensamento deste profissional. O PPP aparece com elemento estranhamente distante da realidade pedagógica cotidiana vivenciada pelos professores. Ele está ausente, não tem significado, é algo que se assemelha aos aportes teóricos extravagantes às práticas concretas do professorado. “Eu não vejo ninguém falar do

PPP no cotidiano. Acontece de uma vez ou outra a gente questionar que vai sentar pra ver, mas... É... No cotidiano a gente cobrar, falar... Não existe essa discussão" (A-E3). Noutras respostas, encontramos a reafirmação acerca da pouca importância prática ou indiferença docente com a qual este documento é pensado no dia a dia pedagógico dos professores na Educação de Jovens e Adultos.

> Eu acredito que toda escola tenha PPP. Eu não conheço o PPP daqui [da escola]. Ó PPP... A questão... Não que seja colocado por parte da Secretaria? Esse colocado como certo, não teria que vir lá da Secretaria? A escola pode ter autonomia pra isso, para o desenvolvimento desse currículo? A própria escola, né? Acho que não há uma valorização mesmo da educação, no geral, da questão curricular (E-E2).
>
> Aqui tem o PPP; está em reforma. Tivemos uma primeira reunião. Na verdade, é a primeira vez na escola que eu estou vendo a discussão sobre essa questão do PPP, essas questões de documentações da escola. Mas, ele já existia. Está aberto para quem quiser conhecer; mas eu, na verdade, nunca tinha me interessado em olhar, lê tudo direitinho essa questão do Plano Político-Pedagógico, entendeu? Agora é que estou olhando. Mas, o PPP já tinha concepções do que é aprender e do que é ensinar, só não peguei ainda o Plano pra olhar direitinho. Mas, já tem essa questão de aprender e de ensinar (C-E1).
>
> Aqui tem um PPP, desatualizado, de 2005. Inclusive, a própria direção está sugerindo uma proposta de EJA pra atualização. Quer dizer, mais de onze anos. O que tem de EJA lá é só algumas referências no PPP da escola/2005, entendeu? Então, é preciso, realmente... Tomara que ela tenha condições de... Reunir a gente da EJA e a gente consiga produzir um material atualizado que se aproxime da realidade, né, dos nossos alunos (B-E3).

Ao refletirmos sobre estas respostas acerca do Plano Político Pedagógico das três escolas desta pesquisa, consideramos que este documento não está intimamente ligado ao cotidiano de reflexão dos docentes como uma espécie de bula local a orientar suas ações em relação à Educação de Jovens e Adultos. Existe ainda na primeira fala deste bloco algo que se mostra preocupante, pois ela revela o titubeio acerca do PPP, inclusive sobre a questão de quem o confecciona, qual o valor simbólico ou pedagógico dele, mostra-se consequente à dúvida; e, por conseguinte, ressoa no currículo explanando a pouca atenção despendida para este artefato educacional. Nas outras duas falas surgem a indicação de que este marco documental escolar não é praticado, pois é um objeto em reforma, sem atualização. Da primeira fala, ilustramos certo grau lacônico na formação continuada do professor em não bem compreender o referido documento escolar; das outras, a indiferença ou a negligência em nível de importância que a própria escolar o atribui. Em contexto pedagógico, particularmente, quando nos referenciamos ao currículo, as falas estão similarmente alojadas

em um mesmo sentido coletivo que não credita valor ao mencionado Plano. “Eu nunca vi, eu nunca sentei para discutir o PPP da escola” (C-E2).

Parece que as escolas que são guiadas em termos pedagógicos pelas noções pessoais dos professores, por suas decisões aleatórias e fragmentárias em relação ao contexto coletivo. E, nisto, estas ausências refletem diretamente sobre o currículo. Na EJA, estes aspectos que revelam na imprecisão sobre o PPP ou mesmo em certa indiferença docente – pelo menos em termos práticos – mostrando-se um fator ilustrativo acerca do processo de ancoragem curricular na construção e partilha da representação social sobre este objeto por parte deste ator escolar; pois, demonstra-se que suas implicações, que poderiam amparar um espectro teórico basilar em cada escola, não estão influentemente ou de modo íntimo, ligadas ao cardápio de reflexões/ações dos docentes de modo indissociável no cotidiano pelo qual transita seu fazer pedagógico. Por outro prisma, concordamos com Almeida (2009, p. 137) ao afirmar que:

> [...] vivenciamos na escola um processo de esgotamento: ela precisa sair do lugar em que está e procurar outros espaços de ressignificação, partindo da visão de que aprendemos o tempo todo e em todos os espaços/tempos possíveis. Daí a importância de pensar na elaboração de uma proposta política-pedagógica para além dos modelos que já estão postos com enfoque em procedimentos administrativos da escola, perdendo de vista o fazer do cotidiano pedagógico.

Para esta autora, na elaboração do PPP, é preciso explicitar-se a intencionalidade do currículo, considerando os saberes dos educandos, os conhecimentos historicamente construídos, as implicações sociais e culturais que entornam as escolas, seus locais, além de não perder de vista o processo de ensino e de aprendizagem, deslocando-o do foco da transmissão burocrática de conhecimentos para atribuições de significados construtivos de saberes e de criticidades dos sujeitos de aprendizagens. Os professores demonstram que no dia a dia, seu trabalho em sala de aula, no seu planejamento semanal e no imbricamento entre suas reflexões cotidianas que os tangenciam à ação que empreendem na Educação de Jovens e adultos, o PPP escolar não é levado em consideração, o que simboliza um consenso funcional que faz parte da identidade docente pela autossuficiência idealizada como ser do saber. Neste porém, entra o sentido missionário da profissão, tal qual já discutimos neste texto e sua icônica responsabilidade profissional. Ao aproximarmos esses sentidos cognitivos e cognoscentes do professorado, dizemos que estes profissionais ao se sentirem isolados e sozinhos em sua tarefa – em meio a uma EJA sem qualificação – não ilustram sentido prático

ao citado documento que serve apenas como marco legal escolar posto no papel como cumprimento burocrático de exigências gerenciadas da rede educacional pública.

Na defensoria do grupo docente aos ataques constantes, o coletivo docente funcionaliza sua identidade como agente de saber que não é valorizado, reivindicando uma postura arraigada na sua história formativa e pela partilha de sentimentos, impressões e dificuldades pelas quais cada professor vivencia no contexto rotineiro da Educação de Jovens e Adultos. Nesse tom, mais vale as suas respectivas experiências apreendidas no dia a dia e menos importa aspectos teóricos que parecem não ser condizentes com as realidades enfrentadas. O distanciamento do PPP no itinerário diário da docência reflete certo abismo que perpassa o professorado sobre a necessidade de refletir/agir sobre o currículo como elemento sensivelmente correlacionado às especificidades da EJA.

> A escola tem PPP e todos os professores têm acesso. O PPP da escola está velhinho, então, ele está precisando de reforma, de mudança. Temos um grupo recente que está responsável pela mudança deste PPP. Como assim? Cada pessoa desse grupo em fazer encontro com os professores de cada disciplina que vão dar ideias pra essa mudança do PPP, que está caduquinho. Alguns professores concordam com as concepções pedagógicas do PPP, outros não... Cada um tem sua percepção. Mas acho que os professores nem seguem, nem usam mais as concepções pedagógicas do PPP em sala de aula (C-E1).

> Quando eu cheguei à escola, ela não me apresentou o PPP. Que eu saiba, não apresentou para os outros professores. Eu não sei, porque a maioria é mais antiga do que eu, mas não foi apresentado PPP pra gente. É assim: se eu for pensar, eu não conheço o Projeto Político-Pedagógico da minha escola... Bom, se eu tivesse sido apresentada a ele, que houvesse uma vontade e interesse de eu conhecer, eu teria sido meio que obrigada a conhecê-lo, né? E, de fato, eu me lembro de algumas discussões a respeito de algumas questões do PPP, mas... O certo, o ideal seria colocar: *o Plano Político-Pedagógico da escola é esse e a gente está fazendo isso.* Ser colocado, isso do Plano foi cumprido, ter meta, ter objetivo a partir do... Né, isso, um Plano? Num precisa ter isso? E enfim, não tem (A-E3).

Seja entre professores mais experientes na EJA ou os mais recém-chegados, o PPP não passa ao largo de suas preocupações. Alguns detalhes nos parecem dignos de nota: 1 - professores mais antigos nas respectivas escolas informam que de algum modo já tiveram contato ou colaboraram com a construção deste documento em suas escolas. Os mais novos têm imensa dificuldade até de concebê-lo, o que assevera aspectos abissais em sua trajetória formativa pela qual o professor não identificou importância a este artefato escolar e, simbolicamente, por consequência, até mesmo o currículo coaduna-se nesta desatenção. 2 - outro ponto denota que falta colaboração institucional para com os professores ingressados à EJA em relação a estas questões aqui suscitadas. 3 - particularmente sobre esta modalidade

educacional, revela-se que ela é a reverberação de uma quase estagnação educacional anunciada, onde cada um pensa por si e se fragmenta, mas se consensualiza nesta compartimentação como imputação nocional da docência e de suas concepções. Neste aspecto particular, inferimos que entram em vigor as subjetividades dos sujeitos docentes, pois esta indicam suas formas criativas de dar trânsito ao indivíduo no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Porém, o que leva o coletivo a coadunar um processo de ancoragem sobre o currículo é produto das ausências – especialmente formativas sobre a modalidade e continuadas sobre a EJA e também sobre o currículo – que se mostram fortemente implicadas ao estranhamento neste contexto que permeia a docência. Colhemos melhor explicação para este processo a partir da seguinte reflexão:

> [...] nenhuma representação será consensualmente compartilhada por 100% dos membros do grupo. [...] Neste sentido, consenso é a necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização de auto-sistema, dos processos de auto-categorização e das interações de uma maioria qualificada de membros do grupo. [...] Portanto, mais do que consenso numérico, o consenso funcional é exigido pela teoria das representações sociais e ele precisa ser suficientemente qualificado para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto (WAGNER, 1998, p. 17-18).

A reflexão sobre este documento escolar nos mostra que ele faz parte de um discurso circulante do coletivo docente que apregoa sua importância, mas que enseja um hiato entre o discurso e a prática cotidiana. Isso nos sugere de que os aspectos que se imbricam ao ato de planejar o currículo são insipientes entre os professores e entre estes e outros atores escolares. Essa disposição grupal se mostra seccionada e apartada de uma concepção sistemática que elenque os caminhos pedagógicos que cada unidade institucional escolar possa acolher para si, de modo significativo que tangencie suas especificidades dentro dos seus muros e suas interligações, como os catalizadores aspectos sociais e culturais que entornam a escola com vistas à construção curricular, em especial sobre a EJA; que articulem saberes e processos pedagógicos capazes de imprimirem novos significados para os educandos desta modalidade do Ensino Fundamental. Sacristán (1998) nos ilustra reflexivamente esta questão ao afirmar o planejamento curricular se refere ao processo ativo que lhe dá forma e o adéqua às peculiaridades dos níveis escolares. Dessa forma, explicações de finalidades, passando por sistematização organizada para que haja continuidade entre intenções e ações que passam pela prática que revelam o processo de ensino e de aprendizagem o planejamento se fazem preponderante. “Planejar é algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo” (SACRISTÁN, 1998, p. 197). Este

autor nos diz que esse ato reflexivo/ativo também compete aos professores, mas não somente a eles. Acreditamos que, além da própria gestão, a comunidade escolar é parte importante para a elaboração deste empreendimento educativo, e, por meio do PPP, as escolas podem registrar e consolidar estas premissas. Com relação ao Plano Político Pedagógico, os professores asseveram que ele não está posto de modo prático e cotidiano, quiçá reflexivo, no fazer docente, bem como não parece ser uma diretriz priorizada dentro das escolas.

> É... Eu não sei... [se os professores conhecem o PPP da escola] A escola tem [PPP] porque eu conheço, né? Eu conheço de 2005, eu já tive acesso a ele e também o próprio Regimento. Porque já fiz trabalhos, esses trabalhos, é... Eu precisei fazer essas referências com o Projeto Político e Pedagógico da escola. Eu estou até esperando que a atual gestão – já que é divisão de gestão... A gestão Pedagógica, ela consiga fazer essa atualização. Porque, veja bem, se você aprovou em 2005, foi feito em 2004, né, desde os primeiros momentos que passa um ano pelo menos, uma proposta você discutindo para que possa passar pelo Conselho Municipal e você ter o referendo, oficializado. Aí, nós estamos em 2016, onze anos... É muito tempo, né? Ele não é o guia... (B-E3).

> Falta um pouco de planejamento, como é uma questão cultural para além dos muros da escola... Talvez, a Secretaria como órgão gestor de toda a Rede, buscasse sensibilizar e alguma forma de cobrar das escolas que elas se envolvessem com o PPP. De repente, como tudo passa por um processo avaliativo, a Secretaria num momento de avaliação do trabalho, quem sabe, encontrasse algum meio de pontuar o docente que mostrasse que tem conhecimento do PPP e provasse pelo menos os pontos mais fundantes, estruturantes como: a missão, estratégias, objetivos da escola para os próximos anos. Como infelizmente, em nossa sociedade capitalista, tudo gira em torno de condições materiais, e o financeiro é mais forte nessa coisa, essa pontuação serviria pra ele saber pelo menos os elementos principais do PPP da sua escola (D-E1).

No contexto das respostas docentes outro fator de arrola sobre a secundarização expressada por nossos entrevistados acerca do PPP e ele diz respeito a dois vértices cotidianos que se entrelaçam: de um lado, a congruência conceitual dos profissionais escolares, em especial, para delimitação de norte que entenda a importância e dinâmica pedagógica que possa orientar o contexto institucional a partir deste documento e as relações entre unidades escolares; e, o outro, infere a passividade ou insegurança que sugere a agência da gestão central da rede educativa na proposição do citado documento. Relações estas que parecem estar configuradas em meio a muitas tensões e embates de poder, o que dificulta o diálogo e um trabalho realmente compartilhado e consistente, particularmente, em termos curriculares. De lacunas em lacunas, de esperas e acomodações, o citado Plano segue nestas instituições educacionais ou em vias de ser atualizado e, muito geralmente, posto no papel e guardado da prática cotidiana. Sua importância é argumentada por meio de um discurso circulante entre os

professores ou que faz parte de um dissenso subjetivo dos membros do grupo docente, ora em função de suas autonomias reflexivas acerca da temática, ora diz respeito com questões formativas destes profissionais da educação.

> Eu tenho uma visão de que o projeto político e pedagógico da escola é um instrumento importantíssimo, é um material que nós precisamos nos apropriar cada vez mais dele... Eu vou fazer uma comparação bem forte, porque infelizmente no Brasil ainda é uma questão cultural também... Do mesmo jeito os brasileiros deveriam saber o que a Constituição Federal – que não foram educados para ter interesse e não têm – o professor – formado, licenciado – deveria se interessar por essa constituição que é o PPP escolar, mas não tem... Não sabe. Resumindo, grande parte do professorado não tem domínio do que é esse PPP das escolas. Ele desenvolve a sua prática com base no livro didático, com base no que ele foi formado em sua disciplina de forma unilateral, muitas vezes bem competente, mas é questão cultural mesmo. De certa forma, a responsabilidade para tentar mudar essa realidade passa pela direção escolar, pela equipe técnica para em toda reunião fazer valer apontando a missão da escola, visão de futuro, metas, etc... Tem gente que sequer sabe que sua escola tem índice baixo no IDEB (D-E1).

Se o discurso sobre o PPP revela o argumento sobre sua necessidade, a sua consequência prática textualiza-se distanciando a atenção docente deste item escolar. Sucessivamente este aspecto do grupo docente remete-o ao afastamento do currículo em termos de sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem. Neste âmbito, parece-nos haver uma conexão ao ancoramento curricular do professorado como relação à sua sistematização do pensamento pedagógico dentro da Educação de Jovens e Adultos, pois suas bases proximais estão nomeadas a partir dos saberes cotidianos que se apresentam para os professores. O livro, o tempo escolar, o planejamento semanal obtuso, o PPP são fios que se costuram ao redor da organização de tempo mais restrito da EJA, do sistema de blocos semestrais, da fragmentação disciplinar gradeada em seu espaçotempo. Consistentemente parte desse engendramento fundante se atrela aos conceitos construídos sobre a EJA – de desqualificada valia –, os embates dentro do sistema educacional, a perspectiva coletiva sobre a profissão docente; e, noutra vertente, os hiatos formativos de início ou continuados podem justificar a falta de domínio sobre este documento ou a negligência desatenta sobre ele, o que ressoa diretamente a falta de sensibilidade sobre um currículo com as especificidades da modalidade em discussão. Martins (1998, p. 61) nos mostra a importância educacional do Projeto Político Pedagógico como proposta dos sistemas de ensino.

> A escola cidadã, autônoma e participativa, somente se completa com o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico capaz de aglutinar os esforços na busca de melhores resultados para os alunos. O projeto político-pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que

> vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Deve, para tanto, explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso... [...] É a valorização da realidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa.

Nesse processo de desvelamento sobre a ancoragem dos professores sobre o currículo, inferimos que existem dissidências conceituais que estão articuladas às formas subjetivas com as quais os indivíduos transitam dentro do grupo docente. Nesse aspecto, o limite partilhado nas concepções docentes sobre este objeto sinaliza o amparo histórico e de longo enraizamento educacional no molde disciplinar, fragmentário que contribui e ajuda a condicionar o professorado a atuar em suas caixas de saberes em meio a um desenho pedagógico que determina o gradeamento dos componentes curriculares no seu dia a dia letivo. O que nos parece é que o rotineiro escolar na EJA se inclina ao hegemonismo disciplinar e este entendimento está mais intimamente ligado às concepções docentes ao longo de suas trajetórias educacionais. De modo geral, igualmente à questão do PPP, um modelo contra-hegemônico está presente no discurso dos professores, mas circula entre o grupo, sendo pouco efetivo no contexto escolar.

> Cada um trabalha de forma mais compartimentada. É assim: você não tem é... Um trabalho... É... Interdisciplinar... Na EJA. E eu acho uma possibilidade muito boa, desde que os demais colegas estejam disponíveis também a somar, né? Não precisa nem ser áreas afins. Que você possa sentar no planejamento e você discutir projetos que sejam... Projetos que tentem melhorar a condição da EJA. Tanto a questão de aula, como também de motivação, certo? Com toda certeza precisa ter a questão interdisciplinar na EJA. Como é que a pessoa trabalha com áreas do conhecimento como se fossem gavetas? Essa é a gaveta da Matemática, essa é a gaveta das Ciências, essa é a gaveta de Arte e pronto? Acho que o professor tem certa dificuldade por já estar nesse sistema disciplinar. Ele deve ter certa dificuldade de estar inserido nesse sistema de fragmentação. Mas, também, seria preciso que houvesse incentivo da Secretaria – que deveria trabalhar isso e oferecer – e da própria escola – que deveria também oferecer essa condição de estimular o professor a unir as áreas, sabe? Trabalhar de forma conjunta (A-E3).

> No meu modo de ver, eu vejo poucos colegas disponíveis a fazer trabalho interdisciplinar. E até multidisciplinar. Eu vejo assim, uma grande dificuldade até porque cada um quer fazer o seu, certo? E eu percebo também e posso externar que o envolvimento... São de poucos. Poucos colegas professores. E, se não houver, realmente, planejamento, envolvimento... É tanto que quando acontece o envolvimento... Ele fica surpreendido quando dois colegas se envolvem e fazem acontecer pequenos projetos. Aqueles projetos que podem ser culminados em uma semana, que duram três dias... Como eu percebo, assim, em determinadas áreas do conhecimento. O envolvimento no sentido de querer fazer a partir do planejamento. Porque você sabe que aqui tem de ter essa organização. Não

> pode ser eu faço de um jeito e você faz de outro... Porque envolve o aluno e isso termina também criando uma forma de motivação pra eles [alunos] (B-E3).

Parece-nos que a importância sobre a quebra disciplinar na EJA está em discurso do professorado, no entanto, no geral, o coletivo ainda tenciona para a fragmentação das especialidades de cada área do saber escolar que compõe a estrutura dos blocos disciplinares. Se, falta planejamento coletivo, falta coadunar um pensamento sistematicamente organizado para tomada de decisões curriculares que empreendam certas rupturas no molde que formata o currículo da Educação de Jovens e Adultos. Mas, surge um paradoxo, pois se é preciso planejar, que infere sua inviabilidade já se origina na pouca atenção dada ao PPP, e, na EJA, o ciclo tradicionalista do currículo em enraíza como um elemento quase cristalizado na reflexão/ação das experiências e evidências da docência. No entanto, o que escapa ao consenso total o faz pelas formas subjetivas de docentes em seu ato autorreflexivo sobre sua prática. E, isso, indica que a representação social dos professores sobre o currículo da EJA não é um dado estagnado e imutável pelas próprias dinamicidades das representações sociais como saberes do senso comum. Estão correlacionadas em rede a outras, movem-se pelas criatividades singulares dos membros do grupo docente, e escorrem no dia a dia desta modalidade educacional esfregando-se em outras perspectivas de saberes diletos aos subjetivismos que se fazem presentes no processo de ancoragem até aqui mencionado. Entre consenso e dissenso, o subjetivo interliga-se e se perpassa entre o indivíduo e *grupo-eu* a que pertence, o *eu-outro* interdependentes, por meio de uma diferente ontologia sobre a realidade, dialógica, conforme Guareschi (2007) nos ajuda a entender melhor esta questão, quando pegamos emprestada a sua reflexão nesse âmbito de representação social.

> Uma reflexão atenta sobre a maneira como pensamos, falamos e agimos nos vai indicar que os seres humanos todos "representam". Nós temos a capacidade extraordinária de prescindir o objeto material ao pensar nele, ao falar dele e até ao nos relacionarmos com ele. Mas é necessário, ao mesmo tempo, tomar consciência de que não existe uma separação entre essa representação mental, o sujeito que o conhece e o objeto conhecido. [...] Além da questão da representação há, subjacente à teoria das RS, um outro pressuposto ontológico importante: a realidade social não é concebida em termos dicotômicos, como individual e social, ou como entre indivíduo e grupo, indivíduo e sociedade, etc. [...] Há uma ontologia diferente, que tem como ponto de partida e pressupõe a interdependência simbólica e comunicativa do eu-outro (GUARESCHI, 2007, p. 30-32).

Os aspectos criativos, reflexivos, singulares trajetos dos sujeitos estão presentes no processo que ancora o currículo, participam do sistema pensante do membro grupal, pois inferem perspectivas um pouco destoantes do hegemônico filtrado pelo coletivo, como no

grupo docente. De modo mais universalizante da conceituação docente, a grade disciplinar, a compartimentação disciplinar implica a instrumentalização do saber docente no que se refere o currículo no dia a dia da EJA. Como regra argumentativa, a compreensão de uma reflexão/ação interdisciplinar se torna menos palpável para o coletivo docente, pois não está intimamente ligada à sua formação, sua prática, sua assimilação do processo educacional, e consequentemente, curricular. Tal como a importância de um planejamento conjunto, por meio de atualização do PPP, o discurso se edifica entre os professores, mas geralmente o cotidiano prático não o capilariza de modo sistemático e amplo. Pois,

> é difícil trabalhar em um modelo interdisciplinar. A todo o momento devemos buscar aproximação entre teoria e prática, é responsabilidade nossa fazer isso. Isso é fácil ser verbalizado, mas é difícil ser executado. Em alguns momentos parece que teoria e prática estão brigando quando não deveria ser assim. Pelo contrário, teoria e prática eram pra se unificar. Mas o que acontece? É muito fácil você ver determinado profissional na educação se referir a isso, só que na hora da execução têm alguns entraves, alguns obstáculos (D-E1).

A fala acima é reveladora e autoexplicativa. Os obstáculos podem estar inseridos ou atrelados ao tradicionalismo educacional onde a organização estruturante das formatações curriculares, pedagogicamente, está compartimentada em disciplinas, horários separados, sequenciações quase independentes entre os conhecimentos historicamente oficializados nas instituições formais de ensino. E, de modo mais estreito à EJA, pode se dá em virtude de sua natureza complexa, como por exemplo, a estrutura semestral de blocos apartados entre si no contextual letivo dos docentes.

> Se você tiver alguns colegas com determinação, motivação e tendo alguém que ponha a mão na massa para ser o detonador da ideia, é possível trabalhar de forma interdisciplinar. É possível, mas com muitas dificuldades porque a estrutura não é favorável; porque há de se convir que a escola como ela está pensada hoje, o funcionamento dela, é eminentemente disciplinar (D-E1).

Mas, de qualquer forma, o discurso docente privilegia aspectos interdisciplinares, no entanto, como regra, o seu modelo oposto se faz preponderante entre os professores. Nas entrevistas coletivas, a partir da subjetivação conceitual de um professor, implica a aquiescência de outros. “A gente tem uma visão muito interdisciplinar. Então, têm projetos que a gente contempla Inglês, Português, Matemática... Até que não é nem muito simples fazer isso. Mas, essa fusão de blocos... Porque é mais fácil a gente... É muito mais fácil...” (EC1). Assim,

> Então, acho, projetos interdisciplinares importantes porque você dá ao aluno o entendimento de que as disciplinas não são isoladas. Que a aprendizagem

> de uma disciplina se relaciona com a outra, que se relaciona com a outra... Que tudo isso junto é que vai dar um saber pra gente poder aplicar melhor nas diversas demandas que o cotidiano, que a vida vai exigir da gente. (EC1).
>
> Eu penso que trabalhar de forma interdisciplinar a gente tem de ser como uma orquestra – todo mundo sintonizado num mesmo tom. Mas, há entraves. Determinados colegas podem ter passado pela academia e terem discutido ou não a interdisciplinaridade, terem lido ou não, terem sido ganhos por essa proposta ou não... Primeiro, os próprios colegas saberem qual é o conceito de interdisciplinaridade pra eles. Até mesmo no mundo teórico a conceitos diversos de interdisciplinaridade. Trabalhar dentro daquela concepção de pedagogia por projeto. Mas, por que isso é difícil trabalhar assim? Primeiro, se o colega tem concepção de interdisciplinaridade e se está realmente disposto a abraçar essa forma de trabalho. Segundo, o tempo pedagógico que os professores dispõem para sentar e trabalhar coletivamente com a gente uma proposta dessa natureza. Porque requer planejamento. E cada disciplina tem dia para o planejamento. Então, é outra coisa que dificulta. Mas, faz tempo que superei essa visão: dá tempo, mas é só questão de como a gente se organiza. Como superar esses obstáculos? Você deve ser alguém tão convicto daquilo que você defende pra conseguir motivar um ou outro professor que não esteja convencido. Alguém da equipe precisa convencer (D-E1).

Algumas reflexões sobre as falas acima inserem determinadas quebras subjetivas de professores que buscam romper com o rígido organograma de horários e separações disciplinares dentro das tradicionalidades pedagógicas que ainda vigoram na Educação de Jovens e Adultos. As primeiras dizem respeito ao modelo ordenador que replica o currículo da modalidade a um enquadramento quase asfixiante que revela a longa estrada pela qual os professores adentram a educação formal. Do academicismo apreendido em formação inicial, passando pelo tempo pedagógico reduzido da EJA, ao isolamento disciplinar com o qual cada professor se afeiçoa a trabalhar e pensar o seu laboro demonstram as dificuldades conceituais e práticas de um trabalho sistemático e partilhado na coletividade, que possibilite a inserção na escola de rupturas que levem a decisões curriculares que consequencializem os processos formativos em sala de aula. Em seguida, similarmente ao tratamento dado ao PPP, a rigidez disciplinar somente é burlada pela subjetividade de um ou outro professor na tentativa de influenciar ou motivar o coletivo docente a um trabalho, como conhecimento complexo e pertinente: como nos ensina Morin (2010). Este autor infere que a escola deve ser complexa ao partir da condição humana, que nos inicia a viver, ao mesmo instante, com seres e situações complexos. A ideia sobre anti-compartimentação disciplinar, vai muito além de cruzamentos disciplinares.

Ainda que para os profissionais que pensam de modo não hegemônico ou que não se acomodam ao estado planificado e repetitivo de um currículo prescritivo da EJA, a ideia

que puxa o fio do discurso interdisciplinar se limita a projetos temáticos geradores de um trabalho em conjunto. O alunado ainda permanece como contêiner vazio a ser preenchido, não sendo considerado agente de saber capaz de coadunar pensamento e ação no contexto da EJA de forma que se horizontalizem as reflexões e ações curriculares especificamente pertinentes a esta modalidade do Ensino Fundamental. Isto aduz ao fato de que na rede de representações sociais que permeia o consenso docente, a representação sobre o ser discente determina sua influência. Porém, é importante que haja dinâmica na comunicação entre os docentes e que possa abranger novas insinuações a desvelarem novas parametrizações de saber currículo, tendo-se em atenção, os afetos e descréditos pelos quais os professores da EJA estão imersos cotidianamente. Outro aspecto importante na fala acerca de que os professores que possuem mais avançado grau de formação pós-gradual tendem a buscar alguns rompimentos com os domínios mais poderosos do currículo de pressuposto tradicional, são também atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

> O que geralmente o professor espera é que quem tome a iniciativa não seja o professor, mas, o coordenador pedagógico – que é um pedagogo – que normalmente ele deveria ter essa atribuição de instigar o professor, motivá-lo, mobilizá-lo para projetos interdisciplinares ou outros projetos, e às vezes, muitos se fecham muito em seu nicho e não oportunizam isso. E, às vezes, talvez seja mais fácil um professor – que não é coordenador coisa nenhuma – sair num trabalho de formiguinha junto aos colegas. O desafio é terem pessoas que consigam ultrapassar a barreira, das dificuldades, dos obstáculos, dos horários rígidos... E adaptar dentro do que existe (D-E1).

Ao voltamos a refletir sobre o todo deste estudo, inferimos que esta fala acima revela consequências danosas ao cotidiano docente a partir do pressuposto de sua desmotivação laboral, como já citamos anteriormente. E este implicador emocional leva os professores a desistirem quase que completamente de suas qualidades, de suas inquietudes profissionais e de capacidades criativas de se moverem, pedagógica e articuladamente, nos domínios de seus contextos escolares de forma mais tendenciosa ao compartilhamento de ideias e planejamentos, a partir de toda inteligência instalada na instituição pela comunidade escolar e seu entorno sociocultural. “Isso que chamo de flexibilidade, que o currículo não é uma coisa engessada, mas é algo que se constrói de forma reflexiva, pensando, montando... Eu acho isso interessante para você ser um professor de EJA é preciso ter essa sensibilidade” (D-E1). Quem se reveste de maior empoderamento teórico, a partir de suas insinuantes subjetividades perceptivas, e, delas seus desejos e anseios por angariarem mais consistentes aportes teóricos, consegue destoar um pouco da cantiga plenamente entoada na docência da EJA. "Na heterogeneidade dos grupos se situa a não homogeneidade da representação, que

tem no dissenso um possível elemento dinamizador. A heterogeneidade ativa o debate, a argumentação, o confronto de opiniões. O dissenso é um registro da plasticidade da representação" (ARRUDA, 2014, p. 456). E este aspecto passa pelas subjetivações dos sujeitos por sua capacidade criativa e seus sentidos de compreensão das situações escolares no momento de analisarem e de vivenciarem os fenômenos ao seu redor. “Eu estou passando por uma reflexão que estou começando a desconstruir que eu tinha pensado antes, até mesmo na minha disciplina. Quando você está nessa fase, fica difícil porque não está uma coisa elaborada. Isso está me deixando cheio de interrogações” (EC1).

Embora existam salutares tentativas pedagógicas de remodelo nas práticas de alguns docentes, elas estão meio isoladas, carecendo de uma perspectiva sistemática curricular que vislumbre a Educação de Jovens e Adultos aos estudos cotidianos. De modo geral, o pensamento docente se finca por elementos sobejamente conhecidos, como os ditos projetos temáticos. Neste ponto, as entrevistas coletivas revelam um discurso que tende a concordar com alternativas diferentes, e os tais projetos estão nestas possibilidades avençadas, quando as ideias docentes são colocadas em debates entre eles, o que pode revelar certa dificuldade na exposição das respectivas fragilidades pedagógicas dos sujeitos docentes. Na fala individual, o carrego mais forte pende para a desmotivação docente e a acomodação do grupo no cotidiano difícil da citada modalidade escolar.

> Eu acho que, de certa maneira está sendo feito através desses projetos que nós contemplamos... Exemplo: quando nós escolhemos um projeto, nós analisamos exatamente essas necessidades que nós estamos encontrando nos alunos, na sala de aula... [E eles mesmos sugerem o tema]. Então, de certa maneira, o projeto é uma de consolidar esses interesses latentes que nós encontramos neles, né? (EC1).

> Há desmotivação. Os colegas, pelo que a gente vê, assim, na sala dos professores, que é o termômetro da escola, é desse jeito: *ah, vou fazer isso, vou fazer aquilo, pronto.* Eu acho que nossos colegas... Tem colega que acha que tudo é culpa do aluno. Eu não acho que é culpa do aluno. A culpa é de um sistema que envolve um órgão maior, o professor, o aluno e comunidade escolar (B-E3).

A questão dos afetos implica a falta de motivos para esforçar-se por um trabalho pedagógico que fuja do *status quo* disciplinar e burocrático, limita o professor a um ser antagonicamente de espera ao passo que se mostra ser ele o agente ativo do processo educacional. A percepção destes fios entrelaçados e interdependentes no campo representacional docente é mister para novas arrancadas rumo a decisões pedagógicas e curriculares que reinventem o cotidiano escolar em termos de ensino e de aprendizagem na EJA. Neste aspecto, o alunado é uma ponte que pode ligar mundos de conhecimentos e de

dinâmicas que, por perspectivas diferentes, se distanciam do trabalho escolar. Entretanto, em virtude de representação sobre o estudante jovem e o adulto, grosso modo, o professorado não alimenta para além do discurso a inserção proativa deste ator como partícipe de um planejamento dialógico do processo de ensino e de aprendizagem a partir de outras bases curriculares.

Na sistematização do pensamento pela qual o professorado aporta seus saberes cotidianos, o tempo da EJA e o estruturamento curricular semestral se entrelaçam como ancoramento justificador de um currículo mais tradicional: por um lado, interpretando a realidade vigente; por outro, instrumentalizando o saber; pois, a citada sistematização está imbricada em raiz mais profunda, caliça de outras modalidades e suas trajetórias. Evidenciando-se mais transmissão de conhecimento escolar, suprimindo-se diálogo democrático e horizontal; abrindo espaço para que haja silêncio pedagógico entre professores e alunos. Abismos são instaurados na EJA, em seu itinerário diário, sugerindo capilaridade a uma crise que desnorteia os sujeitos implicados, particularmente, os professores.

> Com relação a esse negócio de desinteresse a gente não vê só na EJA, hoje. No turno vespertino o professor está dando sua aula, passando seu conhecimento, explicando muito bem e muitos deles estão no celular, estão de costas, outros mexendo com os colegas, outros estão distantes... Mas, na EJA, por serem poucos alunos por turma, a gente não percebe muito isso. Então, dá pra chamar a atenção deles. Mas, mesmo assim a gente ainda vê pessoas distantes daquele momento [da aula]. Aí, eu não saberia dizer o que está se passando na cabecinha deles... Se é por causa de que estão cansados (C-E1).

> E os jovens... A EJA tá muito jovem hoje em dia, o currículo tá muito apressado pra eles. Porque eles são jovens, eles não veem quase nada [refere-se a conteúdos escolares]... E nesse estudar da EJA – como eles são jovens – eles não querem nada, eles não absorvem nada, entendeu?[...] Faz parte do currículo da EJA, a necessidade que eu vejo aparentemente do aluno [aluno como ser que necessita]. Eu adapto. Eu pego, por exemplo: a gente está falando de aedes aegypti, tem o desequilíbrio ecológico... O que é desequilíbrio ecológico? O que é ecologia? O que é uma comunidade? O que é uma população? Tudo em cima do tema. Então, o currículo da EJA é bem... Uma ação... [...] A própria avaliação, né? Você faz a avaliação individual do aluno mesmo porque você pega uma classe totalmente heterogênea: alguns que sabem mais, outros que sabem menos, outros que sabem pouquíssimo... E você tem que extrair alguma coisa desses que têm muita dificuldade pra incentivá-los porque se não eles vão acabar desistindo (EC3).

Parece-nos que a fundamentação cognitiva dos professores pela qual ancora o currículo da EJA está em órbita dos três elementos já citados: o modelo organizacional de tempo mais sintético da modalidade, a estruturação semestral e a grade disciplinar. Como já inferimos antes, estas dimensões estão justificadas por um conhecimento prescricional da

tradição curricular arraigado a um saber docente tacitamente imposto. O formato semestral imbrica-se com a ideia do tempo, de redução, de correria e sua exiguidade para o trabalho pedagógico, se levarmos em consideração a representação curricular docente da EJA e seu ancoradouro. Essa estrutura organizacional aprofunda a separação entre os componentes curriculares e limita a sequencialidade de conhecimentos a serem distribuídos aos alunos quando se pensa o professorado no ano letivo ininterrupto em cada sala de aula, como aspecto instrumental de seu saber/fazer pedagógico. A grade curricular isola o docente e o impinge como a tinta da fragmentação escolar no processo de ensino, e, em meio a esse complexo engendramento, as angústias e afetos alicerçam seus motivos e garantismos cotidianos. "Toda a regulação que afeta a instituição escolar, o pessoal disponível, os meio didáticos, os espaços, o tempo e a sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle, etc., são os campos mais imediatos da aprendizagem escolar" (SACRISTÁN, 2000, p. 90). As demais linhas que cozem esta costura rodeiam-se como nomeações movediças na reflexão docente, seu conhecimento especializado pregresso à EJA, como por exemplo, as premissas de transmissão, explicação, avaliação. Arruda (2014) nos explica que a representação social pode ser entendida como rede de significados, considerando-se o peso dos afetos, pelo papel do grupo e dos seus consensos, e a coexistência de lógicas diferentes, isto é, a polifasia cognitiva.

Nestes aspectos, torna-se complexo delimitar separação entre ancoragem e objetivação (mais adiante problematizada) da representação docente sobre currículo que se mostra social pela identidade, inserção e simbolismo deste coletivo profissional em contexto da sociedade contemporânea e a importância desse objeto artefático nestas instituições sociais, pois sujeito e objeto aqui se interligam no cotidiano escolar.

No contexto descrito, pela questão da aprendizagem discente, as designações nomenclaturais inferem um entendimento proximal ao estruturamento organizacional arranjado na modalidade regular do Ensino Fundamental. Um fator simbolizando o trânsito entre a apropriação dos níveis de ensino na Educação de Jovens e Adultos e o sistema anual no processo de escolarização dos sujeitos discentes. A forma com que o professorado se utiliza para compreendê-la ainda se passa em um estágio transeunte de ambiguidades e dinâmicas cognitivas advindas da experiência itinerária de suas concepções e conhecimentos educacionais, trilhada por uma estrada intimamente interligada ao saber escolar oficial do currículo e à tradição pedagógica da docência na ação verticalizada ao alunado.

> Aí... No nono ano... Eu não concebo um aluno, mesmo da EJA, sair... Eu fico frustrado com isso... Sair apenas com o domínio das operações fundamentais. Isso é muito importante, mas não basta. Não é suficiente,

> inclusive pra chegar no Ensino Médio e já se deparar com o ensino de Física, de Química, da própria Biologia... Que vai exigir dele um raciocínio um pouco abstrato. E Matemática tem um papel importante nisso. Eu fico desesperado, querendo, inclusive, forçando a barra para chegar nos teoremas: teorema de Pitágoras, teorema de Tales, equação do segundo grau, função, fazer o gráfico de uma função... Interpretar uma função, relacionar uma função com os aspectos da vida cotidiana. Essa linguagem é imprescindível porque é uma linguagem porque num primeiro momento das aulas de Química, de Física no Ensino Médio ele vai se deparar e necessitar desses elementos. Esse semestre eu estou até feliz porque consegui chegar a esse objetivo, mas não consegui fazer com que todos tivessem um nível satisfatório de aprendizagem. Talvez, 60% tenham conseguido chegar num nível satisfatório, 40% não chegaram. E aí, fazer o quê? (EC1).

> Eu ouço uma discussão ou outra, eu vejo muito a preocupação dos professores com relação à droga, preocupação dos professores com algumas realidades específicas de aluno... Mas, o que me angustia é... Se eu for colocar uma posição minha, crítica... Eu acho que o professor tinha que se angustiar mais com a aprendizagem do aluno. Porque isso me inquieta tanto, não conseguir trazer pra o aluno uma aprendizagem significativa, eu não conseguir... Acho que o maior problema geral é construir essa aprendizagem que seja... Que o aluno veja significado e sentido nas coisas que eles estão vivenciando, sabe? Não sei se os outros professores têm essa angustia, só perguntando pra eles... (A-E3).

Em especial, ao se referirem sobre as questões da aprendizagem discente, as concepções docentes se cruzam com a imagem do conteúdo escolar, das disciplinas, uma significação figurativa a objetivar aquilo que fundamenta o processo construtivo de representação social sobre o currículo da EJA. Ancoragem e objetivação se retroalimentam e interligam entre si de modo quase insofismável como consenso do saber docente no seu cotidiano. Na oficialidade prescricional do currículo escolar, sua estrutura sistemática delimita o tempo no processo de ensino e de aprendizagem, pela aproximação simbolicamente afeita ao Ensino Regular. Assim, a sequencialidade do conhecimento disciplinar também requisita espaçotempo de cumprimento. Neste aspecto, o discurso preocupado com outras possibilidades de saberes que perpassam os sujeitos da EJA se afasta da prática, que tende a oferecer sua métrica, sua verdade e sua imposição aos discentes da EJA – causando um abismo entre os termos aprendizagem e significativa.

Na remodelação do ensino tradicional concebido em um modelo curricular nivelado em outras premissas epistemológicas conceituais, a Educação de Jovens e Adultos passa por uma crise curricular e pedagógica que atinge o sujeito docente frontalmente derrubando suas motivações, ao mesmo tempo em que o seu campo representacional consensualiza replicações conceituais e ativas que atraem a citada modalidade para um círculo rotativo meio engessado e quase intransponível. No entanto, do ponto de vista da complexidade do processo educacional e suas correlações aos processos socioculturais que a

entorna, nos apegamos às reflexões de Chassot e Knijnik (2007) ao concordarmos – transpondo como analogia ao campo da Educação de Jovens e Adultos como aqui estamos problematizando – que é preciso o empreendimento de estudos no cotidiano dos sujeitos para uma nova possibilidade conceptiva de currículo na EJA, onde a realidade serve como base da produção do conhecimento, e, desse modo, este princípio ressalta o caráter eminentemente social da produção do conhecimento que se concretiza através de sua necessária vinculação com a realidade, especialmente, discente. Pela tradicionalidade curricular apreendida e absolvida ao longo das andanças profissionais, os docentes comunicam o entendimento da limitação temporal no processo de formação discente da EJA e suas correlações com a sua preparação para o trabalho. O que revela uma ligação a um fator produtivista pela educação escolar.

> Não queremos apenas acesso e permanência [na EJA] do aluno na escola. Queremos qualidade. Queremos que ele saia sabendo. Que, potencialmente, ele seja capaz de entrar nesse mundo louco e competitivo da sociedade em que a gente vive. Aí, não tem rodeios, o aluno de EJA no meu ponto de vista, é... O tempo pedagógico que esse aluno vivencia é insuficiente. Por mais que tentem justificar que já é um aluno adulto, que já tem experiências de vida e que em seis meses ele vai conseguir... Para o mundo aí de fora, do trabalho e dos concursos, esse aluno não sai preparado. Ele sai medianamente preparado porque houve um esforço do professor, pessoal do aluno, superou barreiras... (D-E1).
>
> É que muitas vezes a gente não abre pra... Porque esses alunos poderiam servir de multiplicador para motivar uns aos outros... Eu penso... Eu penso a EJA atrelada a alguma coisa técnica, à noite, sabe? Uma preparação técnica de cozinha, de salão de beleza... Alguma coisa pra segurar [os alunos]. Agora... É... Eu não sei, não (EC2).

Na perspectiva docente que, de certo modo, reflete uma classificação produtivista da escola, da EJA, para que consiga imprimir no alunado uma condição competente a participar do mercado trabalhista classifica esta modalidade educacional ineficiente para tal intento. Este aspecto está intimamente ligado a um modelo dominante de currículo escolar que anseia por formação de mão de obra em detrimento de outros saberes significativamente críticos e articuladores de uma construção humana e cidadã que possa levar o alunado a uma emancipação realmente consistente em relação aos contemporâneos dinamismos sociais nos quais estão imersos no cotidiano. O professorado identifica a não participação mobilizadora do ser discente em seu processo de escolarização na EJA, no entanto, suas concepções aportam-se atadamente a um modelo pré-determinado de currículo em que os conhecimentos disciplinares delimitam o limite de sua transferência. O tempo organizado para a EJA justifica a replicação e íntima relação conceitual da docência à repetição e replicação dos moldes

hierarquicamente impostos e assimilados no dia a dia pedagógico do professorado. Por outra perspectiva, Chassot e Knijnik (2007, p. 134) ventilam outras possibilidades para a atividade pedagógica docente, inferindo a necessidade para este grupo atitudes e habilidades de pesquisa. “Há, nesse princípio pedagógico, a ênfase acerca da necessidade de relacionar o intervir na realidade com a pesquisa”. Segundo estes autores, é preciso combinar processos pedagógicos também de forma coletiva; o que podemos de igual modo entender, a inserção discente e de seu entorno neste contorno como fator importante para a investigação docente, embora saibamos que esse processo não esteja de modo simples às possibilidades cotidianas do professorado.

Em outra vertente, a reflexão sobre a aprendizagem, nomeada aqui no processo fundacional da representação social docente acerca do currículo da EJA, como sistema preexistente do pensamento sistemáticos dos docentes, empreende sensivelmente seu olhar sobre a dicotomia teoria/prática pela qual esses profissionais analisam o cotidiano do processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade do Ensino Fundamental.

> Por que o aluno se interessa por Educação Física? Porque eles têm um pouco de teoria em sala de aula, mas vão praticar aquilo ali... Eles conseguem fazer. Mas, a gente das outras disciplinas, que não têm um laboratório, a gente não tem algo que possa complementar ou aprender fazendo, não é? Fica no campo teórico, aí você no mundo de hoje, o aluno fica na mesmice. Não tem professor que consiga levar o aluno... A não ser aquele que tem, assim, a individualidade de querer estudar. Que a gente encontra... No nível III, por exemplo, é como se fosse um embate... Você colocar uma coisa que eles não tão nem aí... Obstáculos, por exemplo, na questão da leitura... (B-E3).

A ciranda formativa da representação do professorado sobre o currículo se coloca em acepção social porque entrelaça suas tessituras pelos fios culturais como aporte em instituições socialmente relevantes, as escolas, que costuram a Educação de Jovens e Adultos em um espaçotempo imbuído de fragmentações entre os sujeitos implicados e assimilações docentes condizentes com as compreensões pedagógicas que versam sobre os educandos passivos e a própria modalidade captada de modo estreito ao Ensino Regular. O consenso docente entra em operacionalização a partir de suas concepções da materialização que faz do conhecimento escolar a imagem do currículo, como veremos adiante. Nesses termos, na reflexão sobre a EJA, como contraponto de problematização curricular, as lições deste autor que tratam de currículo escolar nos ajudam no argumento exposto.

> Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada

> aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (FERRAÇO, 2005, p. 19-20).

As realidades sociais dos estudantes jovens e adultos, suas questões pessoais, laborais, familiares se atravessam à sua condição de aprendiz escolar, multiplicando as potencialidades movediças de sua ação humana que influi a mobilidade pedagógica da escola. A EJA é um terreno de rupturas e continuidades dentro de sua própria perspectiva curricular, pois seu alunado não está estaticamente presente durante os dois semestres letivos que ela comporta a cada ano; pois, no cotidiano "eles já não têm aquele grande estímulo de vir à escola" (B-E3). O coletivo discente se move, de modo geral, reconfigurando realidades e as paisagens das turmas em seus respectivos níveis de ensino, ausenta-se, evade-se, desiste, intercala períodos de presenças e de ausências, revelando para o professorado distintas formas de protagonismo escolar.

> Os moleques a realidade é outra, a gente tem de pensar na realidade daquele moleque, digo, daquele menino, daquele jovem e tem que pensar nisso: que música que ele gosta? Que realidade musical é a dele? Que realidade de diversão é a dele? Que família é essa a dele? Quais são os sonhos dele? Porque eu já joguei essas questões de família, de sonhos e colhi realidades bem cruéis, bem duras... Então, que mundo é esse que os meninos vivem e como a gente compara isso? Eu já fiz questionamentos pessoais, envolvendo eles na questão dos sonhos e eles falarem de drogas, falarem da vida, de questões muito particulares mesmo, até pesada e de realidades bem duras. Mas, de alguma forma a gente tem que envolver isso. Eu já fiz trabalho sobre drogas, mesmo sabendo que alguns deles se envolviam com elas. Mas, é uma coisa que tem de ter muito cuidado pra lidar, né? (A-E3).

> Quando esse menino quer sair deliberadamente, ele sai da sala de aula. Ele se afasta. Entre o modelo que era anual e o que é por blocos atualmente, eu vejo a evasão da mesma forma. Eu percebo a mesma evasão. Porque a questão da evasão é muito maior. Por que não existe evasão nas escolas de periferias? Aqui é uma escola de passagem. Veja onde nós estamos... O contexto aqui é completamente diferente de bairros periféricos. Escolas de periferia, de bairro, é ponto de encontro mesmo desses alunos que precisam da Educação de Jovens e Adultos; não é como aqui uma escola de passagem (B-E1).

Esse aspecto complexo impõe aos professores novas compreensões que envolvem todo o processo pedagógico que empreendem até a avaliação. A política quantitativista obriga o professorado a flexibilizar-se sobre as posturas discentes. No entanto, essa maleabilidade se dá entre tempo e avaliação, calcada na norma curricular positivada. Os saberes discentes, suas particularidades enquanto sujeito cultural e social de saberes, de táticas de fazeres em comunidade estão em esquecimento no processo de escolarização destes sujeitos. E, nesse

intrincado processo de ensino e de aprendizagem, de embates entre grupos escolares, movem-se os professores – mesmo que timidamente ou ainda minoritariamente – campeando outras prospecções reflexivas/ativas, o que mostra consensos e dissensos no que se refere aos meandros representacionais do professorado.

> Mudamos na EJA. Nós marcávamos a semana de avaliação um dia de prova pra cada disciplina, só que os alunos reclamam... Eles reclamam porque os alunos vêm só fazer uma prova [do respectivo bloco em está cursando]. O que resolvemos – que vamos botar no PPP esse novo olhar – no dia da avaliação tem uma aula normal de cada professor e ele pode fazer a revisão e a prova; depende de cada professor... Depois ele faz a avaliação dele. Alguns fazem trabalhos em grupo, trabalhos práticos, alguns fazem a prova tradicional. O professor tem autonomia pra escolher. Existe professor que faz avaliação continuada, geralmente, Artes, Educação Física, Ciências faz bastante pra que eles façam pesquisas e depois apresentem. Agora, Matemática, Português, os professores gostam de fazerem essa prova tradicional mesmo (C-E1).

> Eu digo que, apesar de ter os embates, aquela dificuldade, mas esse grupo de professores gosta da escola. A maior preocupação desse grupo, assim, é a falta de matrícula no início e no meio do ano. Porque se a gente perder aqui a gente vai procurar outra escola e pronto... Eu já estou acostumado na escola. Isso perturba alguns colegas, pelo menos um grupo, assim, de oito a dez fica preocupado. Sem aluno, pra onde é que vou? Já estou acostumado, tal... Eu gosto da escola, não quero ir pra outra, né? Vamos trabalhar a questão da presença, do comparecimento dos alunos... Se faltar, tente justificar, se arrumou um trabalho e se vier fazer as atividades não tem problema. Pode assistir aula na turma seguinte desde que não falte naquele período de avaliação, pra que você... Possa concluir. São as flexibilidades que o professor faz com o aluno, se não fizer, acho que você perde muitos alunos. Inclusive, aqueles que são trabalhadores sazonais. De repente ele não está trabalhando, aí conseguiu a partir de agora... Ele diz: - *eu trabalho durante o dia, mas tem dois dias que eu não posso vir. Então, se você pode vir pelo menos uma vez na semana, pode vir que a gente não trabalha com a sua falta porque você está informando.* Aí, vai pegando a matéria e vai pegando as atividades, agora dia tal – que é pra concluir – é estar na escola. Aqui ainda tem a semana de avaliação. À noite existe, quer dizer, o tradicional: três dias de avaliação (B-E3).

Essa indução de conduta, proveniente do complexo campo cotidiano pelo qual imprime especificidade à Educação de Jovens e Adultos, adentra a rede de significações cognitivas dos docentes, perambula em suas reflexões/ações e reinventa-se em nuances divergentes e condescendentes em relação às formas de enfrentamento docente acerca da realidade cambiante pela qual tenta se equilibrar enquanto profissional da educação. Esse tipo de realidade delimita o campo representacional docente em certa medida, especialmente, em relação ao currículo, pois ele implicitamente entoa-se entre ação e vontade do sujeito docente. Pelas divergências discursadas, de perspectivas conceituais dentro do coletivo docente, a subjetividade determina sua força, a representação social do professorado sobre o currículo

não é acabada, rígida, inflexível. Neste aspecto, “se visto de uma perspectiva temporal, a inconsistência de construção de significado deriva da polifasia cognitiva; ela permite também uma adaptação flexível às circunstâncias em mutação” (VALSINER, 2015, p. 30). Mas, o que leva ao substrato espremido na peneira da compreensão docente, passa também por elementos afetivos e já apreendidos do ser docente; pois, o discurso verbaliza uma interjeição subjetiva que pincela novas reflexões, mas a prática dobra-se à tradição aplicadora de um saber orquestrado fora da escola.

> [**professor**] Eles [alunos] têm muitas realidades que a gente pode trazer pra escola. Mas, a gente não vê, não trabalha isso no geral em outras instâncias. [O professor] não pensa [essas potencialidades de forma sistêmica] e nem busca, não [essas realidades]. Nem eu... Eu penso, muitas vezes, e estou o tempo todo procurando trazer, mas eu não aproveito isso, sabe? É... E de maneira geral o professor não aproveita não, infelizmente; em parte por desmo... [**outro professor**] Em parte por falta de estímulos, alguém que conduzisse, por falta de uma liderança que, que... Motivasse pra isso. Seria um motivo. É muito bom estar tendo essa discussão porque eu nunca parei pra me perguntar por quê? Porque, às vezes, eu me espedaço, eu me estresso, eu brigo por algumas coisas e nunca tinha realmente parado pra pensa. Por que esses professores não fazem? Eu acho que de certa forma falta um empurrão, sabe? Uma conscientização, educação... (EC3).
>
> Você tem interação com o outro; ali está envolvido a questão afetiva, emocional, saber ganhar, saber perder. Você vê também como elemento do currículo, discutir com o próprio aluno as atitudes... A habilidade do pensamento, habilidade cognitiva, habilidade social que vai interagir, o respeito... Nesse sentido, acho que está dentro do currículo e eu acho que a tendência é que a gente ganhe mais espaço nesse sentido (EC1).

A condição docente volta a se imbricar em seu porto reflexivo a assimilar o currículo da EJA: emoções e incertezas em confluência cotidiana. As dúvidas, as angústias, as motivações ou o quebranto delas se intersectam no refletir docente, em suas análises sobre o cotidiano da modalidade e, por consequência, sua concepção curricular. Valsiner (2015) nos explica que enquanto aspecto teórico a representação social se ampara em um esquema ligando fenômenos pessoais e sociais através das realidades das relações endogrupo e exogrupo. Onde esses grupos podem variar de dimensão, mas há partilha de certa tensão afetiva de uma determinada ideação. Desta perspectiva, consideramos que as inconsistências e incertezas do viver docente na EJA estão correlacionadas tanto às questões subjetivas dos membros, quanto às questões relacionais, formativas e sociais que se misturam cotidianamente em suas realidades laborais. Ao ancorar o objeto currículo da Educação de Jovens e Adultos esses fatores aduzem incertezas e divergências no professorado em sua trajetória profissional. “Os sistemas de orientação social interno e externo retroagem entre si quer ampliando quer atenuando o papel do Outro” (VALSINER, 2015, p. 37). No entanto,

pelos pressupostos subjetivos presentes em cada professor, como ser único, seus questionamentos se estabelecem, determinam suas ansiedades em meio a uma realidade difusa, incoerente e mutável. Nesse jogo de configurações cognitivas, de entendimento dos fenômenos dos quais estão inundados os professores, os aspectos afetivos são intensamente influentes, as emoções afloram e delimitam a fronteira que dá motivos auspiciosos às concepções docentes ou o seu contrário – desacreditando a própria realidade que participa ao ser absorvida pelo ser docente.

> La subjetividad, aunque social por natureza, no se puede cosificar en sistemas externos a ella que participan en su desarrollo, como lo biológico y lo social. La subjetividad es un sistema abierto, constitutivo de un sujeto, quien a traves de su acción es también constituyente del desarrollo subjetivo. Lo mismo ocurre en el plano social: la subjetividad social es constitutiva de un escenario irreductible a su momento subjetivo, cuyos procesos y fenómenos generales adquiren sentido subjetivo en el curso de la acción de individuos, grupos, comunidades e instituciones, que en interrelación configuran la compleja trama social. La subjetividad, por lo tanto, es inseparable de la sociedad, existe como fenómeno que caracteriza la vida social y cultural del hombre, pero que no se funde con esta en una relación de identidad, lo que conduciría a una comprensión reduccionista de esta relación (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 98).

Ao ancorar o currículo em um tripé – temporalidade pedagógica, organização semestral e distributividade disciplinar – que estabelece a oficialização pedagógica e administrativa da EJA, o professorado busca nas classificações, que sistematizam no pensamento a natureza curricular de seus conceitos, o tecido tradicional do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Consensualizações cotidianas, por aspectos afetivos e sua própria experiência enquanto agente educacional (pessoal e única) inclina-se o docente a partilhar suas articulações coletivas a este estranho objeto no que se refere à citada modalidade educativa. Sem que possamos separar sujeito de objeto, retroagindo com os outros fios costurados numa rede interdependente de significados e significantes, imbrica-se o professorado na representação curricular em seu espaço tempo escolar de sentidos e feitos.

O estranho vai processualmente sendo familiarizado às bases cognitivas que entoam a docência como aplicadora de uma noção pedagógica conhecida. Os professores identificam e descrevem elementos curriculares que estão presentes no cotidiano da EJA, na prática, no embate pedagógico travado em cada sala de aula. No entanto, essa descrição e apontamento curricular se mostra – em suas divergências ao modelo hegemônico – um ponto fora da curva, o que revela entoações discrepantes entre os membros do coletivo quanto aos aspectos conceituais, inferindo dinamicidade à representação. E quando a discussão sobre essa temática se dá de forma coletiva, os argumentos tendem a fluir de modo menos burocratizado

entre os docentes e com mais observação sensível às especificidades que estão presentes na mencionada modalidade educacional. A regra que estabelece a concepção curricular não é estreita ao diálogo, o que revela sua inserção ao aparato mais conservador, como dominante acerca de como os professores aproximam seus saberes a este artefato.

> Nós temos aqui uma equipe [professores] mais ou menos coesa e eles gostam de passar informação. Não têm um diálogo... É só o suficiente, pronto. Poderia ser uma coisa mais aberta, um pouco. Porque a gente sabe que o nosso aluno é muito carente quanto a isso. Muitas informações até sobre o conhecimento da própria escola... (B-E3).

Iniciamos esse capítulo sobre o processo de ancoragem problematizando as falas docentes acerca de mudanças curriculares na EJA, mas percebemos que o professor está fincado em uma tradicionalidade pedagógica que ampara suas concepções, que ancoram o currículo no citado tripé: o tempo, como interpretação da realidade; os blocos, condição estruturante de sentidos e a divisão dos componentes disciplinares, instrumentalizando o seu saber, conectando o currículo na partilha conceitual do professorado. Este processo em parte fundante da representação social dos docentes sobre o currículo da EJA, está entrelaçado pelo enraizamento categorial destes profissionais que se precipita pela sistemática forma incorporada do pensamento do professorado: planejamento, livro-didático, ensino, disciplinas, aprendizagem, alunado se correlacionam neste campo, provocam sensações de incertezas e sentimentos angustiantes. O que contribui para entendermos que a representação não é estática, pelo contrário, é pujantemente dinamizada e movediça. E este ponto, as frestas subjetivas da inquietude docente, infere possibilidades dialógicas que não estão presentes no cotidiano da EJA de modo sistemático e virtuoso.

> Seria construir um fórum que se renove e se repita, dia após dia, em sala de aula, em reunião entre os professores, junto à direção e que esse fórum seja produtivo. E as questões da EJA devam ser discutidas pela modalidade com todos em conjunto. Isso poderia fazer barulho, ressoar de alguma forma. O silêncio, poeticamente falando, é muito bonito. Mas, é pouco operante. Já pensou convidar a comunidade escolar a discutir e a cidade começar a perceber? Incomoda! Pode-se, com um fórum, divulgar as discussões em redes sociais e dá pra fazer muito bom uso disso. Onde o aluno se faz ouvir, o professor se faz ouvir, os funcionários e se a comunidade começar a mexer... Ah, esse caldo uma hora ferve! E tem como fazer um fórum na escola. É simples. Em sala de aula você discute com o aluno comumente, mas o Conselho Escolar pode ser acionado para analisar uma proposta dessas. Para essa Educação de Jovens e Adultos se reunir, pelo menos uma vez por mês, para discutir nossas questões em assembleia. Nossos alunos não têm noção de assembleia... Seria a participação coletiva em pé de igualdade. Mas, nós não temos esse fórum. Acho que daria certo porque a nossa necessidade de falar é muito grande. Mas, você sabe que a Secretaria nos

> questionaria se nós parássemos uma vez por mês para essa discussão com os alunos? Por não se estar em sala de aula. Íamos comprar uma briga (B-E1).
>
> O professor tem que ir pra dentro desse mundo do aluno na EJA, principalmente. Nem sempre [consegue] porque eu vejo muito professor, é... Como é que se diz? Como é que os meninos falam? O professor... Muito professor já corrompido pelo sistema... E eu ouvi muito isso, já... Na realidade das escolas, isso vai ser publicado? Mas, assim, eu já ouvi muita... Muita coisa... Na EJA, assim como em outras instâncias também da educação, é... Colega falar assim: *ah, eu faço o meu feijão com arroz e pronto.* Tipo: *faço por fazer*... É isso, infelizmente, eu faço por fazer... *Tá se matando pra quê? Vai lá e faz por fazer!* (A-E3).
>
> Eu acho que se a comunidade escolar conhecesse melhor, cobrasse e participasse daria um passo adiante. Um passo positivo pra gente sair daquilo que eu chamo de óbvio. Só matricular e deixar, assim... A comunidade escolar, que seria: professor, aluno, gestão... A comunidade. Porque se ela sabe que tem direitos garantidos, então, é o seguinte: tem que cobrar presença do professor, cobrar uma coisa melhor... Pra isso, a escola tem um Conselho, né? Que é o Conselho que tem os segmentos que envolvem a comunidade, né? Eu digo que não é atuante, é representativo. Mas, atuante, não... Na EJA, não. A EJA, eu percebo que a EJA apenas compõe e a gente não tem a participação efetiva dos segmentos: professores, alunos... Como existe a EJA, eu percebo que é a que menos tem uma articulação e se envolve no Conselho Escolar. Porque se a gente tivesse era melhor tanto do lado dos professores, dos alunos e também dos funcionários (B-E3).

Ventilamos o pressuposto de que os amparos subjetivos que fazem parte da constituição singular dos sujeitos docentes estão articulados ao campo da ancoragem da representação social sobre o currículo da EJA e, ao se articularem decisivamente aos aspectos afetivos, retroalimentam movimento e dinamismo no universo consensual da docência ao levarmos em consideração estes contextos aqui delimitados empiricamente em tempo e espaço educacional. “Na vida social equilíbrio e desequilíbrio caracterizam processos dinâmicos nos quais as representações são sistematicamente atualizadas, o que não significa dizer que sejam desprovidas de estabilidade e mudem ao bel prazer das vontades individuais” (CARVALHO e ARRUDA, 2008, p. 449). Este saber do senso comum, construído por este importante grupo social, se mostra inserido em uma rede de representações que abarca a amplitude cotidiana do saber/fazer desta mencionada modalidade do ensino escolar. Não podemos empreender uma marca de hierarquização ou mesmo seccionamento na tessitura desta rede, pois seus fios estão entrelaçados e se conectam de modo interdependente e solidariamente consubstanciados ao cotidiano experimentado, vivido, debulhado e enfrentado pelo professorado no escorregadio cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse âmbito, voltamos à ideia docente que anseia mudança na configuração curricular sob argumentações que se prolongam desde a análise sobre a educação pública

desqualificada atualmente – pois, supostamente, já tivera qualidade –, passando, particularmente, pela Educação de Jovens e Adultos que, a partir do campo político, é a revelação de um embuste burocraticamente existente por imposição legal, onde há desleixo discente e desmotivação docente ante uma realidade inóspita, exigente e pouco assistida. Reflexivamente estas questões nos parecem ser processo e produto da rede de representações sociais dos docentes. O que justifica a lição de Carvalho e Arruda (2008) ao nos afirmarem que as representações são produzidas em contextos que resultam de processos sucessivos e em direções possíveis, seu caráter simultaneamente estruturante e estruturado é um embate entre o passado e o presente.

Nesse emaranhado de interpretações, o sentido da mudança une seus pontos à abertura desta parte, onde a espera docente por alterações no *status quo* da EJA está intrinsecamente articulada a uma desesperança em termos resolutivos. Neste compasso, a crise na modalidade citada se aprofunda, os rumos não são auspiciosos, o horizonte dela é nebuloso e incerto. Seu encolhimento e saturação do modelo atual parece empreenderem uma difícil trajetória de reducionismos e enfraquecimentos que atingem os sentimentos docentes frontalmente, revigorando um círculo pedagógico quase inexpugnável. Indo-nos às falas docentes acerca de perspectivas baseadas no currículo revelam que os processos fundacionais da representação docente sobre este artefato escolar imbricam-se no agitado cotidiano e nas reflexões discursivas dos professores que circulam comunicativamente no grupo, o que pode desaguar em consequências mutacionais no seguimento do tempo e da EJA. A primeira do bloco acima insinua a possibilidade e o choque entre o já fadado embate entre a categoria docente e a gestão educacional da rede. E a partir dela e as outras duas, inferem possibilidades curriculares, mas dois aspectos são atratores da tradição pedagógica docente: o primeiro revela a desconsideração da autonomia escolar em decidir seu currículo e suas consequentes ações frente ao seu contexto; a segunda, infere certo grau de acomodação geral dos docentes como posto conceitual e posicional como contrário à disposição de mediar e articular o debate, a mobilização de toda a comunidade escolar e de articulação de novos saberes curriculares de forma que processos formativos ganhem capilaridade significativa na EJA.

Esta noção passiva, a espera por uma solução externa, pode ser explicada pela historia educacional em relação ao currículo que, como nos apontam Lopes e Macedo (2010), um campo do intelecto humano, espaço em que distintos atores sociais, detentores de determinado capital sociocultural na área, legitimam certas concepções sobre a teoria curricular, disputando entre si o poder de definir quem possui a autoridade neste campo. “O currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação

moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante" (Lopes e Macedo, 2010, p. 28). O consenso docente, partilhado e comunicado acerca desta esfera educacional, introduz essa sensação de imobilização curricular, discutidas as possibilidades de mudança como necessárias à qualificação da EJA, no entanto, circulantes, pois os arcabouços construcionais da representação social docente ainda religam a ideia de um corpo docente aplicador de uma matriz curricular imposta. Concordamos com Lopes e Macedo (2010, p. 37), que demonstram a compreensão do espaço educativo prático como aquele em que o teórico é tecido. "Tal proposição, ao reconceituar a prática como espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano". Aqui retornamos a pensar a representação docente do ponto de vista de sua relevância de ser compreendida, percebida, debatida e problematizada entre o grupo docente na reinvenção de seus saberes/fazeres com ponto promissor de novas reflexões/ações quanto ao currículo da EJA.

> As representações sociais expressam a tensão constante do cotidiano e suas demandas históricas. Muitas vezes o conteúdo das representações parece desafiar o tempo (themata) e não há como prever ou antecipar o seu fim; a história não tem uma direção linear [...]. Tal é a essência da mudança social e dos processos constituintes da identidade e da alteridade; que no repertório conceitual desta corrente são chamados de ancoragem e objetivação (CARVALHO e ARRUDA 2008, p. 453).

No ocaso de nossas análises sobre este contexto que ancora a representação curricular da EJA pelo professorado, voltamos a refletir sobre a indissociabilidade entre esta à objetivação em referência a este estudo. Ambas estão processualizadas mutuamente e não nos parece simples, apontar uma sequencialidade daquela para esta. Os fatores imbricados ao saber docente cotidianizam suas acepções e imagens, formando um todo complexo que se retroagem polissemicamente em sentidos arrazoados e afetivos que se esmiúçam na tessitura das reflexões e ações dos sujeitos a comunicarem e a referenciarem as condutas dos professores, que se influem decisivamente em seu trabalho pedagógico pelo qual se baseiam a partir dessa rede de significados, que o campo representacional que envolve o currículo orienta. Em meio a este complexo jogo cotidiano, o aluno é um vértice de grande preocupação do professorado, pois a questão da evasão é um ponto nevrálgico para os docentes, implicando em fechamento de turmas e turnos em escolas. Este fato coloca em xeque a estabilidade organizacional da vida destes profissionais.

Na cotidianidade da EJA, o currículo se move, é adaptado aos momentos circunstancias. Não nos parece que estes fatores se deem a partir de condutas dialógicas que

reinventem um caminho curricular realmente pertinente à modalidade e seus demandantes estudantis. Ele se movimenta em termos aplicativos e condensados nas problemáticas surgidas com a desistência – mesmo que parcial – dos educandos em cada semestre letivo. A figura do chamado conteúdo escolar persiste e se mostra objetivada na imbricação do ancoramento curricular do professorado, levando o currículo a se repaginar na prática como uma face similar da mesma tradicionalidade. As disciplinas, seu molde gradeado e sequencial, instrumentaliza o saber docente, sendo-lhe funcional – ao analisarmos a representação social do currículo pelo docente – ao dar continuidade pela objetivação, tal qual nos explica Jodelet (2001) ao citar o gerenciamento do ambiente pelo grupo, figurando este pelo conhecimento escolar, o chamado conteúdo disciplinar oficialmente chancelado e historicamente assumido em contexto escolar; uma naturalização nocional que valora as realidades concretas dos docentes, pois "diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade" (JODELET, 2001, p. 39).

> Os motivos da evasão é o trabalho – se não estavam trabalhando vão trabalhar; mudança de bairro – às vezes o aluguel é muito caro e eles vão pra outro lugar onde eles possam pagar o aluguel; então, essa situação financeira é muito forte que faz com que deixem a escola... Aí, vem o cansaço, vem a família e eles vão desistindo. Por exemplo, eles arrumam bicos; os jovens, eles faltam muito. Existem aqueles faltam, faltam simplesmente porque não estavam mais com vontade de vir pra escola e depois voltam... Depois voltam perguntam se podem continuar. Aí, a gente deixa, os professores fazem atividades... (C-E1).

Nesse contexto, em meio às categorias nomeadas pelo professorado, que constroem suas estruturas de pensamento em suas trajetórias laborais, o conhecimento escolar – historicamente sistematizado no campo dos componentes curriculares – estabelece uma ponte simbólica entre o cruzamento interligado referente à ancoragem do currículo e sua objetivação, comunicada e partilha pelos professores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Especialmente neste citado conhecimento da escolarização, se mostra mais perceptível uma junção dialógica entre o estranhamento abstrato e o pontilhamento a formar-se em imagem, como veremos adiante. E este fato tem um elemento implícito que faz parte da enorme contribuição afetiva em sentido angustiante junto ao professorado: a evasão discente, o abando escolar ou mesmo a indiferença ao seu processo formativo; nesta, articula-se o esforço docente, a ideia de missão profissional e sua consequente responsabilidade assentida pela assunção do professorado.

> [**professor**] Eu não sei exatamente como seria o funcionamento, mas que parcerias com instituições ajudariam bastante [a EJA], eu acredito que sim, como o professor falou. [**outro professor**] Eu creio que isso se aproximaria do ideal pra eles. Você teria um aluno, possivelmente mais preparado para o mercado de trabalho; uma das formas de ter menos evasão, né, e mais interesse [mais motivados], mais motivação... [motivação pra estudar]. O que já existe e mais essas disciplinas voltadas para o mercado de trabalho também (EC2).
>
> Então, eu tento ser uma incentivadora... Porque o curso aqui não dá pra você fazer uma conversação, não dá pra eles aprenderem. Então, eu tento dar pelo menos o que é básico e despertar neles o interesse pra eles estudarem inglês, continuarem e observarem que a disciplina é importante – hoje mais do que nunca, né? – pra fazer essa relação funcional do inglês que eles veem aqui de certa maneira com o inglês que eles podem ver fora da sala de aula, no trabalho... Mesmo trabalhos, que nós sabemos quais as funções que eles ocupam quando eles saem da escola, né? Mas, mesmo assim eles vão precisar usar um computador e certamente vão ver palavras em inglês. Então, é o que eu – na minha função, vamos dizer assim – tento levar esse pessoal que vem aqui à escola... Esses alunos... Com o pouco tempo que nós temos (EC1).
>
> [**professor**] Por exemplo, se nós fizéssemos um convênio com o SESC ou SENAC ou SESI, eles iriam é... No mínimo, introduzir disciplinas – o que é bem nessa mesma perspectiva que a professora fala. Ministrar também algumas disciplinas que tivessem relação de forma mais direta, mais específica com o mundo laboral, né? Então, além de eles verem Inglês, Português, Matemática e as outras disciplinas, é... Também teria algum tipo de disciplina que essas instituições já naturalmente fazem, oferecem pra o mundo do trabalho, seria muito bom. Porque, aí, você teria agregado ao próprio currículo da EJA, também disciplinas que... É... Teriam tudo a ver com a atividade profissional. E eles iriam escolher, é lógico, né? Se eles querem mais digamos, ligada à atividade bancária, então teria alguma disciplina que tratar de alguns elementos que são diretamente relacionados à atividade bancária... Ou ao comércio, ou à indústria e por aí vai. Seria uma coisa possível (EC2).

Ao ventilar possibilidade de alteração do currículo da EJA os professores inferem prescrições que estão determinadas ora por iniciativa compartilhada com outras instituições, ora por implementação de conteúdos funcionais levados aos alunos. No entanto, a premissa do alunado passivo e acolhedor de uma bula de receitas de conhecimentos a serem ministradas como um remédio a um doente se posta em primeiro plano. A concepção, meio implícita, de que é preciso formar mão de obra permanece como um resultado produtivista do modelo dominante ao ter a educação como elemento executor desta tarefa. A rede de significados cotidianos que é cara ao aluno, seus conhecimentos, seus entornos, suas potencialidades dialógicas não parecem que fazem parte ainda das percepções docentes ao tratarem do currículo da Educação de Jovens e Adultos. “Os saberes prévios? Eu acho que tentamos trabalhar esses saberes prévios no dia a dia em sala de aula, mas que as parcerias iriam ajudar muito, sim” (EC2). As reflexões de Carvalho (2005) podem explicar um pouco esta

hegemonia pensante dentro da escola ao inferirem que esta instituição, da modernidade, violenta, autoritária, descaracteriza as diferenças. O sistema educativo tem se apoiado na lógica dos contrastes binários, dicotômicos, que polarizam por um lado o desejável, o legítimo e, por outro, o ilegítimo. Onde o privilégio do primeiro é a negação do segundo. No contexto da EJA, inferimos que o alunado é desconsiderado seja como ponto de partida e, muito menos, como parte atuante de um processo construtivo que possa dar maior pertinência às demandas e conflitos que se estabelecem na citada modalidade, cotidianamente.

No discurso docente, o domínio conteudista angaria sua justificativa a partir do tempo exíguo do turno noturno escolar. Lidar com o debate edificador de novas posturas curriculares, planejáveis e realizáveis em um cotidiano cooperativo de reflexão e de ação entre toda a comunidade escolar, especialmente, entre mestres e alunos, ainda se demonstra ser algo longínquo de ser possível, pois a representação docente, socialmente partilhada, se alimenta de uma trajetória formativa e executiva em termos pedagógicos do ser docente que não considera tal possibilidade no plano do real, no máximo, em contextual virtualmente em discussão. Os objetos simbólicos, as transações e tessituras culturais, sociais e históricas vivenciadas por alunos jovens e alunos adultos têm seu descarte escolar prontamente efetivado e deslocado das premissas oficiais do currículo pré-determinado e assumido pelas instituições de ensino público formal.

> [**professor**] Quando você diz aproveitar os saberes que eles têm, por exemplo, eu tenho um aluno que ele é cabeleireiro, certo? Isso demanda uma série de habilidades. Então, ele poderia pegar esses saberes dele e disseminar aqui para os outros? Porque usar isso... É engraçado porque ele faz exemplos do que ele usa lá e aí faz relações, certo? Mas, isso é uma coisa isolada. Mas, de forma sistêmica... Nunca parei pra pensar nisso, mas eu acho um pouco utópico porque... É... Como é que isso iria se dá esse processo de sistematizar [os saberes dos alunos no currículo da EJA] a manicure, o cabeleireiro – que é a realidade deles aqui, né, com outro que é caixa no supermercado? Eles trariam os conhecimentos deles e se sistematizaria? [**outro professor**] Eu acredito que tudo que eles sabem e que eles carregam deles pode ser utilizado, são utilizados nessas parcerias eles colocariam em prática. Seria prática. Eles colocariam em prática o que eles sabem. Tipo de forma sistemática eu não sei como seria sistematizar [os saberes discentes]. Mas, que seria mais uma oportunidade, seria uma oportunidade importante pra eles colocarem em prática, por que não? Como ele [professor] citou o exemplo do garoto [cabeleireiro]... E outros saberes que outros trazem, é... Carregam (EC2).

A representação social docente sobre o currículo desta modalidade implica-o, como guia para a ação, na aplicação de um conhecimento aceito e validado como imperioso, contribui para limitar possibilidades alternativas de posturas decisórias acerca de um currículo mais inerente às especificidades da EJA.

> [**professor**] Eu lhe vou dar só um exemplo: por que a aula de Educação Física todo mundo quer? Porque é uma parte lúdica, é uma parte de mexe com o corpo... Os meninos vão lá, lógico que tem uma galera que... [não gosta]. Por quê? Eu noto isso, você deve notar também [**referindo-se à outra professora**], era pra haver outras coisas, oficinas... Professor e porque você não faz? Então, por que eles [SME] não capacitam a gente? Uma coisa bem prática: professor, vamos fazer isso aqui, fazer uma coisa extra em sala, vamos levar pra sala de arte ou vinha uma equipe da Secretaria falar sobre motivação. Rapaz, isso é muito interessante, mas só essa gradezinha – é isso que a gente tá falando aqui... Só isso, esses componentes curriculares, a gente vai perder, cara. A gente já teve aqui cinquenta alunos em sala, olhe quantos alunos a gente tem aqui. [**outro professor**] Tenho que ir atrás de filme, atrás de palestra, atrás disso. Tá entendendo? Pra poder segurar... E eles ficam [em sala de aula]. Aqui, acolá têm uns que se questionam por que estudar isso? Por que estudar aquilo? Oxe, o homem é cultural, num é? O homem é produto ali do meio, né? E desde que o mundo é mundo existe o lado religioso que queiramos ou não; o lado espiritual e o nada, né? Então, meio seco [o currículo], assim... Hoje em dia, eles se questionam muito: por que estudar isso? Porque lá na sociedade vai cobrar. Se tirar o livro, como ele diz [**referindo-se a um terceiro professor na entrevista coletiva**]: sujeito, predicado... No concurso que eles forem fazer lá fora [os alunos], talvez peça... (EC2).

Construída como imagem curricular na sistemática estrutura do pensamento docente, ressignificado é o chamado conteúdo escolar. Há uma interdependência indissociável e mutuamente posta que agrega ancoragem e objetivação da representação docente sobre o citado objeto. Muito embora na tessitura do cotidiano da EJA os embates se estabeleçam. Mas, o panorama consensuado pelos professores, como condições de circulação e produção representacional, envolve seus valores, a cultura profissional, suas invariantes e modelos de aquisição coletiva, ideologias e contextos historicamente delimitados na quadra da educação formal, contrapondo pela ação vertical do professorado a reação discente em relação aos chamados conteúdos disciplinares. Embora perceba o abismo entre a interjeição pedagógica docente e o interesse discente, a manutenção do ideal prescritivo curricular, plantado no processo de ensino e de aprendizagem, é quase imutável. Dessa forma, iniciamos nossas pinceladas sobre o processo de objetivação do grupo docente, interligada à ancoragem, acerca do currículo da Educação de Jovens e Adultos. No próximo capítulo, iremos problematizar e detalhar mais esta questão.

CAPÍTULO X
10. A priorização do conteúdo: uma construção imagética

Fechando nossa fase analítica nesta pesquisa, adentramos o outro processo de formação da representação social dos professores sobre o currículo, a objetivação. Este processo que versa sobre o conhecimento escolar que está, particularmente, configurado por meio dos componentes curriculares. Cortella (2016) nos ensina que o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto significa dizer que ele não está livre de embaraços, e diante disso, que comporta erro como parte integrante do conhecer porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante. Por outra perspectiva, que alude à gênese viva dos processos biológicos, sociais, antropológicos, Maturana e Varela (2001, p. 40) indicam como princípio que se faz importante a tomada de consciência acerca do conhecimento, ou seja, pelo fazer daquele que conhece como estrutura dos sujeitos. "[...] o fato de que o conhecer seja o fazer daquele que conhece está enraizado na própria maneira de seu ser vivo, em sua organização". De acordo com as falas de nossos participantes, este conhecimento figura simbolicamente talhado pelo termo "conteúdo": o saber processual da escolarização discente – e o seu conjunto oficial de disciplinas, que outorgam ao currículo um fio condutor a se atrelar numa concepção hegemônica no processo educacional formal. Nesse aspecto, esse conhecimento – como nos alerta Cortella (2016) de modo mais amplo em perspectiva filosófica e que nos serve como reflexão – é fruto da convenção, isto é, de acordos [curriculares] que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.

Este capítulo está analisado a partir do registro semântico deste termo com 174 evocações nas entrevistas individuais e coletivas, onde é posto e conotado como um símbolo conceitual que se imbrica imageticamente como o viés mais palpável do campo curricular; costurando-se por relações escolares que envolvem o tempo, os alunos, as fragmentações disciplinares, livros-texto, abordagens metodológicas de ensino, relação conhecimento/aluno... Vamos desvelando a representação social dos professores sobre o currículo na coalizão de sua produção construtiva pela perspectiva da objetivação do objeto em tela; e, por conseguinte, suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade de educação como forma e postura de compreensão e da ação do professorado em meio a uma rede de significados e saberes que se fazem presentes na experiência da docência no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, trançando seus sentidos.

10.1 O que mantém unida uma interpretação?

Decidimos realizar nossa análise nessa parte deste estudo com base nos registros que obtivemos nas entrevistas individuais e coletivas que versam acerca da palavra ‘conteúdo’. Em diferentes momentos do processo empírico a questão do conteúdo surgiu de forma explícita como uma preocupação de modo muito evidente nas falas dos professores. Em meio a diversos momentos e temáticas abordadas na conjuntura geral que pontuamos acerca de dimensões que estão correlacionadas ao currículo em relação à EJA, esta questão foi citada com regular veemência. Sacristán (1998, p. 120) nos adverte que,

> sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo.

Portanto, a importância do conteúdo educacional é inerente à atividade da educação de modo inarredável. Essa evidenciação está intimamente ligada à construção, à imagem do currículo construída pelo professorado. Nas evocações que registramos nas entrevistas onde os professores citam a questão do conteúdo, ele está inferido inicialmente com a própria Educação de Jovens e Adultos significando que o cumprimento de sua sequenciação se torna um objetivo premente para o processo de ensino. Iniciando, o conteúdo está implicado ao problemático ambiente da EJA, pois ele implica diretamente a realidade desta modalidade em relação ao discente e sua absorção pelo educando. Assim,

> Os maiores desafios no sistema atual da EJA é dar conta do conteúdo e segurar o aluno. Dar conta do conteúdo, fazer com que o aluno venha, é um desafio muito grande. Porque o nosso aluno trabalha, está fora de faixa... É muito difícil. O professor atender cinco, seis cabeças... Cinco, seis realidades diferentes... (A-E1).
>
> Mas, tem que ter conteúdo... Tem que ter algo. A escola não pode ser só esse centro de vivência, não. Da esposa oprimida vir pra sala de aula, da menina que vem atrás doidinho, não. A gente tem que formar esse cidadão pra alguma coisa. O menino que é marceneiro que saber que escola pode ajudar a ele para galgar alguma coisa dentro da marcenaria. A escola tem que dar essa visão pra eles. Eles não têm essa visão (C-E2).

O conteúdo escolar a ser ensinado é uma obrigação, uma norma que precisa ser atendida pelo professorado e, por esse sentido, essa concepção é naturalizada na interpretação docente, pois este coletivo concretiza esta questão como evidência da realidade educativa

escolar. Ele é o cerne central do trabalho docente em termos pedagógicos, é a mola técnica impulsora de seus objetivos que ganha contornos e sentidos distintos em relação aos diferentes aspectos que orbitam a educação escolar e a própria escola. Nisso, o entendimento sobre o conhecimento que está oficializado institucionalmente passa a ser o ponto de união que é construído no saber docente em meio às suas atribuições laborais, pois os chamados conteúdos escolares assumem diferenciadas orientações tanto no que diz respeito ao cumprimento de uma regra estatuída na tradição escolar, como um emblema sistemático daquilo que o educando precisa atender. Nesse âmbito, pensar esse elemento norteador se torna a base de valores da representação curricular das disciplinas organizadas e distribuídas em um espaço e tempo educacional que se torna – quando falamos de EJA – um atiçamento à docência no cotidiano de sua atuação pedagógica.

> Se você for pensar, dentro da realidade: ah, o aluno quer qualquer coisa; pode ser que só a prática vale. Não precisa se aprofundar muito. Pode ser... Todo o sistema só quer isso mesmo, a gente percebe. Mas, eu penso que há um predomínio de um aspecto sobre o outro [em relação teoria e prática do fazer docente]. Não há equilíbrio, não. As aulas são mais teóricas, mais afastadas do aluno. As aulas são mais conteudista, isso é minha opinião (EC1).
>
> A gente passa por essa questão: aprender conteúdos e aprender a viver. E não estariam ligados? A gente faz essa ligação que é aprender conteúdo e aprender a viver... A valorizar essa vida que eles vêm tão carentes. São carentes de várias formas: confusões de famílias, separação... O próprio jovem vem e tem essa questão das drogas e a gente dá essa assistência pra ajudar a superar... Questões de gênero: meninas que passam a serem meninas... Aí, vem todo um trabalho em sala de aula. Eles se sentem acarinhados (C-E1).

O conteúdo escolar aparece como a base necessária ao alunado, seu resgate de mal sucedida trajetória educacional. Ao voltar à escola, seu receituário de conhecimentos oficializados curricularmente pode provocar uma espécie de renascimento intelectual para jovens e adultos; um desabrochar social e cultural para estes indivíduos que carecem de um invólucro que se passa repleto de um teor, taxativamente aceito institucionalmente, como o necessário para acudi-los de seu imerso estado vazio quase perene. Arroyo (2011), ao nos falar acerca das representações sociais da infância, traça-nos uma intrigante analogia que nos serve como parâmetro de entendimento de como este processo também chega a ser, em algum paralelo simbólico, construído no campo da EJA. Este autor afirma que de longe vêm as imagens que são carregadas de carências sobre a infância, como uma visão presente no imaginário social bastante negativa, que remete à carência e à incompletude. Afirma que "a autoimagem da pedagogia está colada a essa visão negativa" (Arroyo, 2011, p. 198); e, neste

sentido, o percurso escolar se promete a si mesmo ser a redenção dessas carências. Nessas reflexões, ponderamos que essas imagens são transplantadas também para a EJA, e de modo análogo, refletem-se na obrigatoriedade do cumprimento de um conteúdo libertador da ignorância, levando o alunado desta modalidade a completar lacunas cognoscentes.

No contexto formativo com o qual a escola se movimenta em seus processos de ensino e de aprendizagem, o professorado é a ponta manifesta da aplicação de um currículo outorgado como verdadeiro e legítimo em seus conhecimentos organizados e delimitados em um plano disciplinar, seccional e sequenciado. No processo de escolarização o conhecimento escolar dá liga ao encontro dos seus atores. "A escola deveria ser esse espaço alegre, que o aluno se encontrasse, e saísse daqui dizendo que aquela escola valeu a pena, entendeu? Não ensinou só conteúdos, mas foi além. Pode acontecer? Mas, para acontecer tem que tá todo mundo muito unido" (C-E2). A escola, na prática, deveria ultrapassar os conteúdos, mas tem dificuldades para isto. Alimentando-se mais enfaticamente naqueles.

Diante de múltiplas demandas no mundo contemporâneo onde a sociedade exige dos cidadãos capacidades inovadoras de adaptação a outras maneiras de viver, como nos ensina Soeiro (2009): a escolarização na EJA tem amparo na compreensão docente funcionalizando-se naquilo que a listagem do conhecimento disciplinar lhe oferece. A escola é tradicionalmente regrada no geral por esses conhecimentos pré-organizados e delimitados como aqueles necessários à formação do alunado. Na EJA – se pensarmos suas singularidades – este fato curricular destoa do cotidiano de significados socioculturais com os quais os alunos se implicam rotineiramente na construção de suas trajetórias de vida – o que revela desconexões entre estes e o receituário de conhecimento escolar. Não obstante, Soeiro (2009) nos alerta que é importante aos professores a compreensão de que dificilmente uma área de conhecimento/disciplina dará conta sozinha de atender essas demandas, que partem por busca de integração dos saberes baseados na problematização de contextos sociais e culturais que trazem significados preponderantes para os educandos.

Em relação à EJA, motivos justificatórios são usados para a defesa, meio automatizada, ou pouco crítica, da ênfase um tanto quanto dogmática que é dada à questão do conteúdo oficial escolar. Uma obrigação posta em um percurso pedagógico naturalizado, onde até o tempo escolar se torna uma problemática pedagógica para o cumprimento final de uma camada superposta de conhecimentos disciplinares. "Para termos uma escola viva poderia ser feito muito coisa, apesar de que a gente faz. Mas, o tempo, os conteúdos, os objetivos..." [impedem ações inovadoras na EJA] (D-E2). O tempo pedagógico da EJA é visto como um limitador da sequenciação completa da listagem conteudista prevista na organização

disciplinar em cada semestre letivo: retroalimentação entre objetivação e ancoragem no processo construcional do saber docente.

> Uma das dificuldades na EJA é a questão de conteúdo porque você não consegue dar um conteúdo completo. Ele fica dividido porque o semestre é corrido, além dos feriados e outras atividades; então, tem esse conteúdo que muitas vezes você não consegue desenvolver totalmente, em função do tempo. Está resumido: nós temos um semestre pra você trabalhar o conteúdo com sexto e sétimo ano [nível III], como também co oitavo e nono ano [nível IV]. Agora, mesmo com esse tempo resumido, por outro lado – aí é que está o desafio, principal, do profissional da EJA – o professor tem de trazer nesse tempo curto a aula da maneira mais funcional que ele possa... Porque você tem tantas aulas, um número X de aulas, então, você quer passar o melhor para o aluno de conteúdo; melhor que eu digo é aquilo que seja mais funcional, que de certa maneira ele vá se lembrar, que vá servir pra ele como cidadão, no mercado de trabalho, na vida dele. Então, você tem que usar... Pensar, refletir e procurar trabalhar um conteúdo que seja funcional e que atinja as necessidades reais desse aluno, seja Mate matemática, seja Português, Seja Inglês... (E-E1).
>
> O tempo de estudo da EJA, o tempo pedagógico dedicado à EJA, a gente tem que pinçar aqueles conteúdos que a gente considera – como a professora muito bem colocou – extremamente significativos, básico do básico, e me angustia muito porque eles saem – no meu ponto de vista – é... Deixando muito a desejar em termos de aprendizagem numa perspectiva de continuidade dos estudos com sucesso pra o Ensino Médio, e consequentemente, a universidade (EC1).

O tempo da EJA, mais exíguo, que delimita um enquadramento para o processo de ensino e de aprendizagem, é espreitado no olhar docente como uma espécie de antítese ao adequado desenvolvimento do conhecimento disciplinar a ser aplicado para o aluno. Tempo esse que enseja distribuição por meio de um caráter técnico pedagógico que dita o limite de seu alcance dentro da organização curricular vigente na modalidade. O próprio conhecimento escolar, simplificado pelo termo conteúdo, passa a ser um objeto de embaraço ao ser docente, pois não se encaixa quantitativamente à temporalidade semestral da EJA. Macedo (2011) nos faz entender que esta questão, como elemento constitutivo do currículo, o tempo, frequentemente é tomado como ponto de partida para a sua organização curricular. Segundo esta autora, no Brasil, é comum que essa organização seja definida em lei ou em documentos normativos oficiais, por vezes arbitrária.

Neste âmbito educacional de extensiva trajetória, no que infere o professorado, a redução da porção conteudista, seja em horas/aula, seja por estar restrita a uma organização letiva que não é anual, causa certo grau de constrangimento no docente em virtude da exiguidade cronológica no processo de ensino e de aprendizagem sentida por este profissional da educação. A relação conteúdo/disciplina, tempo/organização da estrutura curricular por

blocos semestrais traz certa confusão para a docência no que se refere à sua análise a respeito desses elementos no processo de ensino e de aprendizagem na EJA, pois, o faz refletir de forma dicotômica ao mesmo tempo em que traz a noção paralelizada entre esta modalidade no Ensino Fundamental e o Ensino Regular anual.

> Na realidade de hoje, o tempo de aula contribui com a aprendizagem do aluno. É um horário bom. Esse horário que o professor passa, de 19h até 22h vamos dizer que seja, com o aluno, é de bom tamanho. Mas, não a forma como vem a EJA: com Português tendo seis meses numa turma, Matemática tem seis meses, aí troca de turma: os blocos. Eu não concordo porque acho pouco tempo para o professor e para o aluno. Isso é ruim, isso prejudica o aluno. O aluno fica muito limitado e o professor pira porque ele tem que correr com os conteúdos. Então, às vezes, você está com um conteúdo que você vê que o aluno está aprendendo, que está gostando e você poderia trabalhar mais esse conteúdo, mas o professor tem de cumprir com essa questão de conteúdo... Ou não. Cumprir ou não os conteúdos. Então, o tempo é curto, eu acho (C-E1).

As falas dos professores revelam um entendimento consensual que gira em torno de uma ordenação técnica/instrumental do currículo, um esquema que faz parte do cotidiano do professorado e se traduz em uma concretude objetiva que se imbui de consenso que, comumente, está atrelada ao saber/fazer docente, como uma espécie de matriz geradora instrumental que delineia as concepções; e, posteriormente, em execuções curriculares. Nesse aspecto, a interpretação do currículo da EJA está umbilicalmente concretizada a um conceito que entremeia conhecimento disciplinar/transmissão/tempo pedagógico que corporifica o pensamento docente. Isto é, uma espécie seletiva de construção da análise do coletivo de professores que funcionalmente estabelece certos critérios normativos retendo e preservando a informação deste campo educacional, como uma forma sistemática de valores pertencentes à educação formal por meio do grupo. As cargas horárias das aulas, a continuidade cartesiana de assuntos dentro das disciplinas, refletem ordenamento no trajeto docente. Concordamos com Barcelos (2012) quando este autor infere que esse entendimento é meio simplista pelo limite que estabelece ao campo curricular com conteúdos disciplinares, procedimentos organizados e avaliações.

No âmbito das falas, o uso semântico do termo “conteúdo” ao ser defrontado com a questão do tempo da EJA, em conhecimento validado oficialmente, viabilizado em cada componente curricular da Educação de Jovens e Adultos, separado em compartimentizações por meio de “matérias escolares” distribuídas dentro de um cronograma diário, dá significação simbólica estruturante ao currículo da Educação de Jovens e Adultos. Mas, provoca apreensões e certas agonias sentidas pelos docentes em função da impossibilidade de se

cumprir uma massa de assuntos e temas dentro de um limite temporal apertado por causa do sistema semestral adotado na modalidade e da sua natureza pedagógica. A sua não anualidade letiva, e sim, a semestralidade que dispõe o processo de ensino e de aprendizagem é motivo de desestabilização no professorado, bem como de incerteza mesmo para aqueles que já têm larga experiência no cotidiano pedagógico da modalidade. As análises docentes, que simbolizam o conhecimento disciplinar e tempo disponível para o trabalho pedagógico, levam os professores a adentrarem por um terreno analítico pouco técnico e mais voltado a um senso comum que diz respeito diretamente ao entendimento sobre o currículo da EJA e suas contradições sobre a temática se reiteram a partir de pressuposições do professorado. O tempo *versus* quantificação conteudista angustia a docência, mas colabora para o domínio de uma figura curricular muito mais baseada na exposição. “Criatura, o compromisso do professor é grande, é conteúdo pra dar... É... É cobrança de notas. A EJA tem uma faixa etária toda de quinze, de vinte, de cinquenta, de sessenta anos dentro de uma sala [de aula]. Então, você fica assim numa situação...” (D-E2). Como nos ensina Apple (2006, p. 104) a este respeito:

> as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado pelo fato de preservarem e distribuírem o que se parece como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.

Esta modalidade educacional está interpretada pelos agentes da docência em uma concepção que arrasta o seu olhar para o ensino regular como exemplo assemelhado e mais conhecido e o faz se deparar com uma realidade estrutural e instrumental da Educação de Jovens e Adultos que é diferenciada, tangenciando-os a dúvidas, inseguranças, certa aflição e requisições a partir das relações de poderes que exercem suas influências no dia a dia escolar, hierarquizando normas e controles da gestão central para a escola, desta aos professores, dos mestres aos aprendizes.

> Sobre o conteúdo, acho que já se tornou um hábito. “cadê a sua grade, cadê o seu programa, o que é que você vai dar”? Os coordenadores cobram. Primeiro, é o projeto anual da Secretaria. O tema anual. Na escola se trabalha esse tema e agrega mais outro dentro do tema da Secretaria. E todo professor tem seu conteúdo que alguém vai cobrar... Um concurso lá fora [ao aluno]. Então, essa preocupação... Faz vinte cinco anos ou mais que eu ensino, as pessoas se preocupam e eu também com o conteúdo. O conteúdo do primeiro bimestre... Entendeu? Então, eu acho que já virou hábito para nós profissionais da educação... Eu acho que é desde a formação do professor, ele aprendeu assim (C-E2).

No sentido significativo das reflexões docentes até aqui sobre o substantivo conteúdo, mostra-se ele correlacionado semanticamente à inferência do tempo disponível ao

trabalho pedagógico como seu antagonista na EJA, que é inteirado de uma imagem naturalizada no fazer docente da qual deve estar prioritariamente atento no que diz respeito ao seu entendimento pedagógico. Isto implica inferirmos que o arcabouço curricular assimilado pelos professores em seu percurso profissional dentro da Educação de Jovens e Adultos é reduzido a uma equação que distribui um conhecimento disciplinar dentro de um cronograma estipulado que não comporta toda a gama sequencial que está anotada em cada componente curricular.

> Outra questão que eu acho que dificulta, eu acho, que é o tempo também. O tempo é curto: o tempo de aula. Como o tempo é curto, eu acho muito corrido pra gente está trabalhando de forma aprofundada em termos de conteúdo; acho que é importante e a gente perde isso na EJA. Apesar de que, aqui, no município do Natal, a gente trabalha em blocos, né? Fica mais tempo com eles. Eu já trabalhei no estado e o tempo era bem mais corrido e não era o sistema de blocos (E-E2).
>
> Eu estou conhecendo o sistema de blocos agora. Para mim, a vantagem que a gente passa mais tempo com a turma. Também, outra vantagem é o número de cadernetas, que é menor. Infelizmente esse trabalho burocrático ficou pra gente e eu acho que é uma perda de tempo para o professor. Mas, o burocrático não interessa e a gente tem de perder esse tempo, né? Então, facilita essa questão da caderneta. Outra vantagem é que a gente fica... Assim... É... A gente fica com menos turmas e menos diversidade de conteúdos. Porque com mais turmas a gente fica com mais conteúdos, apesar de serem somente níveis III e IV (E-E2).
>
> É muito conteúdo para pouco tempo e o negócio é você pegar aqueles assuntos principais que caem no dia a dia deles, até questões assim de ENEM, vestibular, que estão no nível deles... Já pra eles verem que têm provas de bancas mais complicadas que eles conseguem resolver algumas questões pensando ao invés de chutar. E eles têm condições de pensar um pouquinho e acertar a questão (A-E2).

O cumprimento dos conteúdos escolares está cristalizado na retina docente como uma preocupação indispensável no processo de ensino e de aprendizagem. Esta questão influencia na condução da ação docente no cotidiano das salas de aula. Ajuda a reforçar o distanciamento dialógico com os alunos, suas realidades e outras formas de saberes que entornam a escola e a EJA. Tal ação, em seus métodos nas salas de aula, passa a ser delimitada em função de um conteúdo a ser aplicado, de certo modo ampliando o campo de significados que semanticamente ao termo se contorna. Isto significa inferir que “embora as ações educacionais dos professores nas escolas não resolvam por si sós os problemas sociais, podem contribuir para a construção de sociedades mais decentes e justas” (ZEICHNER, 2003, p. 48). Portanto, não há neutralidade no ensino, nas ações docentes e suas posturas curriculares, por conseguinte. Entre perspectivas contraditórias que as falas de nossos entrevistados revelam, pelas formas subjetivas de entendimento de um mesmo fenômeno,

revela o professorado como esse conjunto sistemático de ideias formuladas no campo curricular faz parte de suas concepções consensuais quanto à imprescindibilidade do conteúdo enquanto pilar de sustentação de sua narrativa e prática. “Pelo que eu observo o professor da EJA traz o conteúdo é o máximo, mas coloca esse conteúdo sem comprar a briga, fica um conteúdo fragmentado...” (A-E3). Dessa forma, dentro desta dimensão do currículo, o significado deste termo ora em análise, além de sua correlação aos vieses temporais da EJA, também adentra no terreno atitudinal do professorado, em sua agência pedagógica em sala de aula junto a alunos jovens e adultos.

> O aluno é acostumado com quadro cheio, transcreve para aqui, faz um exercício, responde o exercício... Enche o quadro, faz o exercício, responda... Na prova está lá... Se você pegar a prova de muitos [professores] é assim: o que é isso? O que é aquilo? O que é uma dor na perna? Quanto é dois mais dois? Calcule tal fórmula. Mas, se eu não disser que fulano estava construindo isso e isso lá no meu bairro, mas para ele chegar a tal coisa... Como é que na cabeça dele vai chegar que dois mais dois é igual a quatro? Isso é mecânico, né? É assim que eu observo e a maioria ainda segue... Mais para o mecanizado do que para o construtivo. O professor é conteudista – eu vou ser enforcada – mas, é. É a realidade, eu acho muito conteudista. Logicamente, se o professor não resolver comprar a briga da realidade do aluno da EJA, é porque ele está... Eu não sei nem se ele está julgando isso como importante, é mais cômodo levar aquele conteúdo que ele já conhece e pronto. Não é nem questão de ser, é... De julgar em comprar essa briga ou trazer o conteúdo que ele acha [importante para o aluno]... Eu sou soberano na área de ciências, por exemplo; eu sou soberano na área de geografia... Então, o meu conteúdo – sou doutor e pós-doutor – trabalha aquele conteúdo como se fosse um cálice dourado na aula, mas o aluno não está achando nada engraçado aquilo ali, engraçado entre aspas (A-E3).

> Se você pensar na perspectiva do ensino de que você achar que demanda um preparo bem mais profundo dos conteúdos, talvez se tenha razão de que há o mito de que o ser professor da EJA seja mais fácil. Mas, se você pensar do ponto de vista interação professor/aluno, da interação dos sujeitos da EJA que já são adultos... Porque também há de se levar em consideração qual é o perfil de professor, como ele se define, o que ele acha que é ensinar ou que ele acha fácil ou difícil; por exemplo: se você tem a concepção de que o professor é aquele quem manda e obedece quem precisa e tem juízo, então, obviamente, ele vai achar dificuldade na EJA porque também é um adulto que se porta como um aluno e não é bem assim. Você tem que ter um contrato pedagógico, um contrato didático, conquistar esses alunos, fazer com que eles compreendam o seu papel como professor e os papéis que estão se dando ali nas relações em sala de aula. É preciso ter esse jogo, inclusive (D-E1).

Como podemos observar nestas falas – que até comunicam um discurso contrastante ao ideal acerca de um conteúdo escolar aceito como único possível –, é que na Educação de Jovens e Adultos, com todas as suas singularidades distintas de outras modalidades educativas, a hegemonia desse conteudismo disciplinar existe, independente do

quão pertinente seja ou não aos interesses de alunos jovens e adultos. Outro significado extraído das falas é que a EJA é um terreno fértil para a ação discricionária do docente. Ou seja: a condução do processo de ensino está submetida à afeição somente ao juízo de cada professor em sala de aula. Para além da planificação ativa da docência, pois não a estamos defendendo ou renegando sua autonomia enquanto profissional, nas salas de aula, a condução pedagógica não está atrelada a um projeto curricular estabelecido processualmente a partir dos contextos e saberes que se dinamizam cotidianamente nas escolas, porque não há uma concepção nesse sentido. Pois, a liberdade docente de "fugir" das diretivas gerais educacionais, não se estabelece em diálogo com os estudantes. É uma decisão docente, que julga os interesses discentes a seu modo de percepção.

> O professor fica muito livre para trabalhar o conteúdo, de estar dentro ou não do que está apresentado dentro das diretrizes, do currículo, do sistema de blocos que vem da SME. E a gente, observando certos conteúdos em alguns momentos, a gente observa que não tem pra que usar se vai ser necessário ou não, que não vai ser do interesse do aluno... (C-E1).

O livre agir nas decisões pedagógicas do docente – o que insinua possibilidades outras – não está conectado numa reflexão sistemática da escola, que leva a uma construção curricular voltada para as especificidades da EJA de acordo com o contexto escolar e suas dinâmicas cotidianas. Este aspecto atitudinal do professor está mais imbricado à exceção de um regramento mais amplo. A imagem cristalizada, uma necessidade angustiante, de que é imperiosa a aplicação do conteúdo disciplinar oficial, reforça um substancial senso costumeiro que distancia a docência de uma reflexão mais sensibilizada acerca das questões curriculares pertinentes às demandas sociais e culturais de jovens e adultos. Mesmo com os controles educacionais que se revigoram por meio dos embates de saberes/poderes no terreno escolar, de modo geral, a modalidade Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação do Natal/RN parece estar à deriva em sentido da sua práxis, pois, a depender das posturas proativas dos professores ou sua esterilidade, a ação pedagógica em sala de aula pode simbolizar algum avanço progressista em termos curriculares ou pode se concretizar de modo bancário e burocrático como meta objetiva de um trabalho a ser realizado de qualquer forma, como se fosse uma obrigação meio açodada. A essência persiste meio inabalável, enquanto a forma de aplicação pode ter diferentes movimentos pedagógicos.

> Pela experiência do professor por já ter passado por outras turmas, a gente percebe que certos conteúdos que vão ter um interesse maior e pode extrair mais coisa dele e outros conteúdos há menos interesse. Não adiantaria o professor pegar uma equação de primeiro grau enquanto ele percebe que o aluno não consegue fazer uma conta de divisão (C-E1).

> Eu fico tranquilo porque mais do que ensinar conteúdos, eu tenho buscado ensinar como aprender os conteúdos. Se eu dou a dica de como aprender, consequentemente, o aluno mesmo que não tenha visto o gráfico parabólico da equação do segundo não tem problema. Eu não ensinei como é que se aprende? Então, ele vai numa aula do youtube na casa dele e vai aprender. De certa forma, essas são estratégias minhas na EJA. Eu acabo não me guiando apenas pelo livro didático, há outras possibilidades (D-E1).

> Existe uma zona de conforto do professor. E é fazer as mesmas coisas; aquelas aulas já programadas; seguindo aqueles cadernos, aquelas folhas amarelas: aquelas anotações do professor... Passa ano e sai ano, passa turma e entra turma e é a mesma coisa. Então, não muda! Então, é do tipo; as minhas aulas são sempre assim, eu copio no quadro assim, eu faço sempre assim... Então, é o mesmo jeito, são as mesmas aulas! Então, existe aquela zona de conforto. O conteúdo até pode ser o mesmo, mas, acho que de acordo com a turma ele precisa mudar a aula (B-E2).

No que toca ao privilégio recebido pelo conhecimento disciplinar historicamente orquestrado no campo curricular, por meio de escolhas bem determinadas para o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, este saber acadêmico – simbolizado pelo que se contém em cada ordenamento estrutural que animam os componentes curriculares do Ensino Fundamental, em particular, a EJA – é outorgado pelos professores. Há essas preferências em razão de toda uma carga simbólica que apreendem em termos formativos e em termos práticos, como uma espécie de paradigma inarredável do processo pedagógico escolar no fazer docente. Neste entrecruzar cognitivo, o confronto intercambiável do termo conteúdo se inclina a estabelecer, por vezes, diferenciações de significados entre professores nas salas de aula. A priorização simbólica deste termo se sobrepõe, de camada em camada, na apreciação dos entrevistados ao expô-lo significativamente na correlação executória, ou seja, nas decisões metodológicas de ensino na EJA. Seja por supressão de determinados assuntos pertencentes a um campo disciplinar, seja por decisões que se sensibilizam ante a indiferença discente, seja a exposição vertical dos temas e assuntos – mesmo por veículos externos à sala de aula – ou seja, pela cômoda atitude pedagógica que reitera a tradição do ensino; o nossos respondentes deixam aclarada a ideia, mesmo de forma subjacente às falas, a agência do professorado e a passividade discente no processo de ensino e de aprendizagem na EJA.

> Para não sucumbi [ao sistema de blocos na EJA atual], eu me adaptei e passei a pontuar quais seriam os conteúdos, que na minha ótica, imprescindíveis para um aluno que terminasse o nono ano, adequando aqui para a EJA, e necessários de eles saberem. Foi a única forma que eu encontrei para eu me sentir melhor comigo mesmo como profissional e ter paz de espírito porque eu vivia inquieto por vários anos. Eu esbravejava dizendo que o aluno de EJA sai despreparado... Eu quero um aluno de EJA que saia em iguais condições [aos outros] de que se ele quiser fazer um IFRN ele consiga ter sucesso (D-E1).

O professor seleciona, decide. O debate que contrasta perspectivas não alcança o ser discente. A possibilidade de um currículo menos fixado em uma única possibilidade de construção do conhecimento pré-estabelecido nas escolas é diminuída. Mesmo nos mais reflexivos, o professor, na EJA, escolhe quais serão ou quais não serão os conhecimentos substanciais, úteis, obrigatórios para os jovens e adultos alunos tentarem assimilar. Mas, quem determina o que é significativo ou não para o outro, é o professor.

De outro modo, torna-se urgente para esta modalidade de ensino que ela esteja amparada por concepções e posturas, teóricas e práticas, quanto à base pedagógica e epistemológica que a deve sustentar – ou seja, o currículo –, de modo que se possa legitimar a pluralidade de saberes que cerca o espaço escolar, que se precipita aos alunos em seus significados, dados em termos sociais, culturais, históricos de suas vidas. De modo algum estamos afirmando que o conhecimento da tradição escolar seja negado ou abandonado; mas sim, que esteja imbricado de modo a formar uma rede cotidiana de possibilidades com outras fontes de saberes para que as especificidades presentes na EJA, por meio de seus alunos, possam ser estudadas, reinterpretadas e reconfiguradas dentro de uma proposição curricular mais pertinente às realidades escolares, à modalidade em tela. Uma lição de Charlot (2005) sobre a questão do aprender, nos reforça esta convicção como forma de reflexão a estes aspectos aqui analisados. Este autor nos afirma que aprender é mudar, formar-se é mudar. Ainda segundo sua fala, não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque, se um indivíduo está aprendendo coisas que lhe têm um sentido, mudará sua visão do mundo, da vida, minimamente que seja. Porém, se está imerso em assuntos que não têm nenhum sentido, não está aprendendo de fato, o que o faz esquecer – em termos escolares – após uma prova, por exemplo. Esta reflexão é interessante, pois ela enseja um entendimento mais sensível sobre a reflexão/ação da docência, que pode relacionar certa triangulação entre conteúdo, metodologias de ensino, interesse discente. No entanto, "de uma forma geral, os professores não procuram conhecer o aluno. Alguns colegas que, realmente, entram nessa questão e dizem alguma coisa naquela primeira, segunda semana de aula logo depois passam para os conteúdos" (B-E3). A preocupação conteudista alimenta centralmente o imaginário docente, por certo aspecto de análise subjetiva, percebida por alguns respondentes deste trabalho.

> Os alunos jovens querem se socializar, querem se relacionar dentro da escola; e a gente tem que valorizar isso; não é quebrar, tem até que promover. Pra mim, a escola é socialização e esse aluno, principalmente o mais jovem, e o adulto quer a socialização. E a escola tem que trabalhar os conhecimentos acumulados ao longo do tempo a partir dessa socialização. Mas, na prática a gente não lida muito bem com isso; termina trabalhando os conteúdos de forma individualizada, eu sinto uma carência... Trabalhar meus

> conteúdos, socializando esses meninos. E não é trabalhado nesse sentido, às vezes, e termina uma coisa muito solta, distribuindo conteudismo. A gente não faz uma prática de forma a juntar todo mundo: reunir pensamentos, discussões, o debate é muito importante... Eu sinto falta disso na educação (E-E2).

> Eu não conhecia a Educação de Jovens e Adultos na minha formação. Não se falava. Eu estava na instituição e veio de repente: você é professor da noite! Você vai lecionar alunos da Educação de Jovens e Adultos. Nós não tivemos preparação nenhuma. É tanto que, por muito tempo, o que eu trabalhava durante o diurno, que sou do estado, eu trazia da mesma forma, a mesma metodologia [pra EJA]... E depois é que você vai aprendendo que deve mudar a metodologia, a própria linguagem e como aplicar de forma diferenciada os conteúdos. Porque é uma realidade muito específica. Mas, foi assim... Mas, não tive essa formação, e na universidade nem pensar! Eu tive que aprender no processo... Aqui... De mudança (B-E3).

> Diante das mudanças que a gente está passando na área tecnológica, o quadro – que já foi o negro e agora é o branco – a tendência é que ele fique pra trás. Mas, é um recurso para o aluno, e aluno da EJA, principalmente, está consolidado na visão deles. É preciso usar o quadro. O livro, eles admitem. Mas, o quadro ainda predomina. O professor tira o conteúdo do livro, de uma forma resumida, para colocar no quadro, sim; ou pegar um conteúdo da internet, de uma apostila e escrever no quadro como uma forma de se aproximar do aluno porque eles se sentem mais alunos (E-E2).

As dúvidas, as lacunas formativas, as sensações de que falta algo a ligar o processo de ensino à aprendizagem refletem dinâmicas na reflexão docente no dia a dia escolar. Mas, os conteúdos disciplinares nas escolas estão naturalizados pelo olhar docente como uma meta simbólica quase inafastável, vêm como uma necessidade que precisa ser cumprida por meio do trabalho pedagógico. O termo em análise ganha contorno significativo no cotidiano do fazer docente, que se funde à noção de ensino e à circulação comunicacional da suposta necessidade discente de apreendê-los no sentido de uma urgência imperiosa. Nesse quesito, "os elementos do pensamento se concretizam e, portanto, adquirem um *status* de evidência na realidade e no terreno do senso comum" (NÓBREGA, 2001, p. 75).

A naturalização incorporada pelo docente como prioridade significativa, como concretude de uma abstração educacional que diz respeito ao campo curricular, se estabelece como uma espécie de grade de leitura, como nos ensina esta autora em relação às representações sociais, particularmente sobre o processo de objetivação destas; o currículo na EJA se torna palpável resolutivamente por meio dessa espécie de cópia da realidade em termos pedagógicos. Nesse campo de reflexões, apegamo-nos em aquiescência às análises de Macedo (2011, p. 43) quando afirmam que naturalizamos com a organização dos anos letivos, as atividades conteudistas, as organizações das turmas sob os aspectos supostos de domínios de conteúdos por grupos de alunos e na organização dos conhecimentos em algo que

denominamos disciplinas, matérias. “Com o passar dos anos vamos naturalizando determinados componentes curriculares, transformando-os em algo de tal forma familiar que acaba por nos parecer impossível outras organizações se manifestem”. Do contrário, outro aspecto interessante sobre o currículo podemos aprender em Sacristán (2000, p. 15), ao afirmar que,

> não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposições simples. [...] É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

A questão curricular e seu entendimento exige mais do que a simbolização representacional dela que se reverbera em um senso comum, onde na sua construção, no âmbito desta pesquisa, desvela-se o conteúdo como objetivação desse saber pelos professores. Como contraste manifesto, os professores discursam acerca de outra lógica de trabalho em sala de aula que possa angariar saberes distintos e se imbriquem significativamente por meio de metodologias ou práticas que permitam o debate, a troca de conhecimentos – o que é virtuoso; mas, pelas falas, atentamos para o fato de que tais reflexões parecem estar apenas – grosso modo – em certo aspecto circular da comunicação grupal docente, mas não se afirma concretamente e sistematicamente em sala de aula. Este aspecto também se dá pelo fato de que as questões de currículo não estão na ordem prioritária das reflexões/ações docentes em relação à EJA.

Os professores constroem representação social sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, ao estranhá-lo em termos desta modalidade em função da própria não familiaridade que a EJA lhes apresenta, até costurá-lo como imagem aferida ao chamado conteúdo escolar em um processo mútuo e indissociável no dia a dia escolar. Isto é, eles edificam em suas concepções – ratificadas nas práticas – no tocante a esta modalidade do Ensino Fundamental, um saber comum que representa este artefato educacional, ao figurá-lo em dimensão retroalimentada por meio de suas experiências cotidianas advindas de seu trabalho educativo. Identificamos como fase que constitui esse processo, a uma seletiva construção, onde – com base nos ensinamentos de Nóbrega (2001) – são retirados alguns

elementos de informações circulantes acerca do espectro reificado do currículo; e, em função de critérios culturais e normativos presentes na imagem social da docência enquanto coletivo identificável, informações são retidas a partir da estratificação disciplinar do conhecimento imaginado como verdadeiro e necessário.

> A rigor, entretanto, os grupos ou segmentos socioculturais podem variar bastante quanto ao grau e à consistência da *informação* que têm sobre um dado assunto, quanto à estruturação visualizável, unidade e hierarquização desse conhecimento em um *campo de representação*, quanto à *atitude* ou orientação global – favorável ou desfavorável, por exemplo – em relação ao objeto da representação (SÁ, 2015, p. 190).

O currículo na EJA – em virtude da pouca familiaridade teórica a ele demonstrada nas falas, desde a formação inicial dos professores, acerca das distinções que esta modalidade congrega em si – é um elemento estranho à reflexão docente no que se refere ao seu entendimento técnico deste campo educacional voltado para as singularidades da Educação de Jovens e Adultos. O uso do quadro na exposição do conhecimento disciplinar distribuído no dia a dia pedagógico, a preocupação com cumprimento sequencial dos assuntos outorgados na organização semestral, a ideia do aluno necessitado desta forma de saber, o tempo que se torna empecilho para a aplicação total do encadeamento definido em cada componente curricular da EJA, são partes significativas que engendram essa rede de saberes que materializa a representação social docente sobre este referido objeto, onde sua imagem objetivada aparece no conteúdo escolar.

> Então, o cansaço do professor, essas batalhas dentro da escola – todo dia é uma batalha – o professor se envolve em praticamente tudo... Há brigas de alunos dentro da própria escola. Mas, sabe o que falta também dentro da própria escola? Eu não sei se caberia ou não, de a gente colocar no nosso tempo a gente ver como era a nossa escola: a disciplina. Tinha mais disciplina e pelo menos para estudar era melhor. Porque o professor poderia trabalhar e dar o seu conteúdo e não se envolver tanto em confusões. Muitas vezes o professor começa a trabalhar em sala de aula e quantas vezes ele para de dar o conteúdo para chamar a atenção [dos alunos]. Aí, é tanta coisa, cada turma que a gente entra, a gente sai com uma reflexão diferente. Aí, vem o desestímulo, vem a sensação... É... A sensação do não dever cumprido. Muitas vezes o profissional se sente fracassado. E o que é que a gente pode fazer? (C-E2).

No jogo dialético diário em que grupos com perspectivas cognitivas, sociais e culturais distintas entram em embate, as relações de poder ganham contornos interessantes no que se refere às representações sociais, pois elas exercem uma função de sobreposição do saber partilhado às de outros grupos. Entre professores e alunos, esses conflitos cognoscentes são concretos nas salas de aula da EJA. O "conteúdo escolar" oficializado contribui para

refletir o descompasso entre a ação dos docentes e a indiferença dos discentes: aqueles, sujeitos fustigados pela labuta diária, que se resguardam na segurança da exposição de conhecimentos selecionados; e, estes, sujeitos que deixam de encontrar sentido coerente de tais conhecimentos para suas vidas, acumulando indiferença a estes, reagindo até mesmo – em parte – com a desistência escolar. "A gente tem que fazer a conquista do aluno para ele perceber que faz sentido. Cada vez que eu vou desenvolver um conteúdo eu fico buscando elementos que possam conquistar o aluno. Isso me inquieta muito. Por isso que acho importante a questão da interdisciplinaridade" (D-E1). De forma simbólica, mas redimensionada na prática escolar, os conhecimentos disciplinares são os substratos figurativos que processam a construção de representação docente que recai sobre a decisão curricular na Educação de Jovens e Adultos (e existe dissenso no consenso grupal). Adere-se a essa questão aqui analisada, como significação semântica deste termo até este ponto em análise, a cumulação de significados que faz intercambiar tempo/conteúdo, metodologias/conteúdo, aluno/conteúdo, dentre outros aspectos que surgirão mais adiante.

> De certa forma, o que aluno vê na escola pode até fazer sentido pra ele, mas que falta algo... Falta. Esse algo a mais seria a união de todos: professor, assistente social, psicólogo pra ouvir, entendeu? Todos os profissionais dentro da escola. Porque o professor está cansado. Porque não tem no posto de saúde um psicólogo para ouvir, dentro de casa não tem ninguém para ouvir; e na escola, o professor está preocupado com o conteúdo (EC-2).
>
> Muitos alunos da noite cobram horários do professor... Perguntam por que não veio, por que isso, por que aquilo; eles cobram o conteúdo, o livro, a atividade. É interessante, é importante... Então, eu acho é o profissional sentir-se bem porque você está lidando, como eu disse, com uma modalidade diferente... (E-E1).
>
> Os alunos gostam dos conteúdos. Mas, eles dizem assim, num contexto que está aí, muito dizem assim: *estudar pra quê, se eu vou ali e ganho mais que a senhora?* E eu digo: - *você pode ganhar até mais, mas vai arriscar sua vida!* Aí, é preciso entrar mais profundo nesse 'ir ali e fazer o quê, né?' E o professor não tem tempo pra tá escutando o aluno. Porque eles precisam muito ser ouvidos (D-E2).

Os sentidos que os professores vão delineando para os conhecimentos disciplinares, sob os simbolismos um tanto quanto simplificados que se convergem para a primazia do que chamam "conteúdo", a imagem discente recai como uma forma de argumentação defensiva que indica a imprescindibilidade dessa priorização no processo de ensino e de aprendizagem na EJA. No entanto, o discurso docente sugere que existem lacunas nesse processo que pajeiam o campo de dúvidas e inseguranças. Como prospecção do estranhamento que as especificidades da modalidade insurgem ao docente, o alunado está intimamente ligado a tais sentidos múltiplos, acoplando o real ao abstrato curricular. Numa

conjectura que alimenta a tensão entre docentes e discentes a imposição conteudista, na prática pedagógica da sala de aula, revigora e reafirma um senso docente comumente concretizado por um itinerário educacional que não considera o saber do educando, negligencia-o, reforçando assim a processualização histórica de um modelo curricular avesso à realidade da EJA, no qual deixa o campo reificado com o qual fora formatado, e passa no cotidiano a um aspecto consensual de modo contundente e ressignificado. Nesse campo de análises entre a priorização do conteúdo escolar e os anseios discentes, os professores replicam em suas falas que esse termo está intimamente ligado aos seus mais sensíveis desassossegos profissionais, refletindo aspectos pedagógicos cotidianos que afetam a atividade docente.

> Eu penso que o professor junto com Secretaria deveria determinar o currículo. Não acho que deveria ser algo imposto, vindo lá de cima, como na maioria das vezes é. E dentro de uma concepção focada naquele grupo, naquela clientela, no caso específico da EJA. Os especialistas da SME juntamente com os professores que estão atuando e com os próprios alunos, né? Estarem sendo pesquisados também, eles escolhendo também o que eles querem estudar. Claro, com uma orientação dos professores e dos especialistas que têm uma formação mais aprofundada. Mas, eles deveriam ser consultados. Até mesmo, porque isso facilitaria o trabalho com o conteúdo. Você passa certos conteúdos e vê os alunos com aquela cara do tipo: 'isso não interessa para mim'. O conteúdo é distante da vida deles. Isso me dá uma angústia tão grande (E-E2).

As salas de aula da EJA são palcos de disputas e de dinâmicas que envolvem saberes, posições e reivindicações que confrontam professores e alunos. De um lado, as legitimações legais, culturais e dominantes de um modelo educacional; e, de outro, o alunado questionando, reativando, contestando, mesmo aceitando, consumindo a educação formal. Como delegado das tradicionalidades educacionais, o professor, a executar uma tarefe pré-ordenada, no entanto, assimilada e representada por este profissional no interior das instituições de ensino. No processo da representação social sobre o currículo do segundo segmento da EJA do Ensino Fundamental, a objetivação reside no conteúdo com forma de concretização das abstrações daquele objeto representado. Ao justificar a ausência de um ouvido sensível em relação aos saberes e anseios discentes, o professor desvela um momento importante nesse processo de objetivação porque se faz recusar ou mesmo resistir a outras formas de significações que tal atenção e reflexão implicaria acerca do objeto, o currículo.

As lições de Nóbrega (2001) nos ensinam, em reflexões análogas a este respeito, pois, os egos desses sujeitos docentes avultam-se do objeto, distanciando-os do mundo do currículo. Pelo desejo, que subjetivamente está inerente aos indivíduos docentes, impede-se a

fruição entre sujeito e objeto, mas pela objetividade do saber materializado no cotidiano, interdependem-se nas aplicações da conduta dentro das escolas. Nas falas constamos que, quando os professores inferem esse corte dialógico entre eles e seus alunos, priorizam a concretude conteudista do processo formativo. Entre o desejo o saber de se pensar o currículo, que passa a ser simbolizado a partir de um itinerário comum generalizante de educação, o conteúdo escolar é objetivo primeiro; e isso ocorre por uma questão de avaliação docente, avessa ao pensamento imediato sobre a pertinência curricular para a EJA. Este termo leva o professorado a focar numa escolha, em uma demanda: o cumprimento dos assuntos disciplinares, aquilo que contém de ofício os elementos epistemológicos da vida educacional escolar, o conhecimento aceito e repetido.

> Os adultos falam do que fazem. Os que gostam do que estão fazendo e os que já estão cansados e querem de sair e fazer outra coisa... Estão sempre comentando [sobre seus trabalhos]. A vida deles no geral é muito aberta com a gente. Muitas vezes a gente está na aula e para por causa de algum comentário que um deles faz sobre a vida. Por exemplo, até mesmo o professor de História está dando uma aula e surge um comentário, eles fazem uma ligação... Ou de outra disciplina qualquer. Aí, sai do contexto do conteúdo e entra na conversa deles, do que eles apresentaram ali. E aí volta [o professor] de novo para o conteúdo, faz essa ligação vai e vem (C-E1).

A iconicidade construída em volta do conteúdo escolar o torna meta a ser perseguida para o seu cumprimento, contribuindo para inibir trocas de saberes mais progressistas e dialógicas na EJA. O currículo que é executado pelos professores na Educação de Jovens e Adultos é (re)apresentado no cotidiano desta modalidade a partir das redes de significações que os professores constroem ao longo de suas experiências na docência. Ele não é pensado por esses atores e sim apresentado por uma dominância hierárquica que pensa e delimita os anteparos culturais imaginados como "valiosos" para serem aplicados ao alunado. Na cotidianidade da EJA, o universo consensual de saberes orienta as concepções em acomodação interpretativa e comunicacional ao reificado universo pensado pelo sistema educacional no que toca este artefato mencionado.

> A cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos estão organizados sob uma *forma* que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate. A própria essência do que se entende como currículo implica a ideia de cultura "organizada" por certos critérios para a escola. Os conteúdos foram *planejados* para formar de fato um currículo escolar. Neste sentido dizemos que o currículo tem um determinado *formato*, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Ao refletirmos sobre como os professores conceituam os alunos da Educação de Jovens e Adultos, como analisamos anteriormente, existem interconexões diretas entre a imagem discente construída e a objetivação do currículo por meio das significações angariadas pelos docentes a respeito dos conhecimentos disciplinares no contexto da EJA. Como o aluno é o ser do não saber, o carente, o necessitado, que se implica imageticamente ao fracasso, a necessidade de atulhamento apresentado a este sujeito passa a ser um aspecto avaliativo de singular importância para os professores, que entre angústias e afetos, desdobra-se em inquietudes ou acomodações bancárias para que – dentro de um determinado tempo pedagógico, sob alguns pressupostos metodológicos – repassem o conhecimento "legítimo" ao ser discente. Parece pouco importar se na EJA, tal conhecimento esteja ou não esvaziado nos sentidos discentes. Nesse composto educacional, dentro das escolas da EJA, redes de representações costuram-se umas às outras como verbetes de uma conjuntura plástica conceitual, dinamizada pelas possibilidades, dificuldades, isolamentos, fragmentações pedagógicas, ordenamentos regulares e sentimentos vivenciados pelo professorado. Nesse estado polifásico de sentidos e interpretações, a articulação conteúdo/aluno funciona como uma mola propulsora das tradicionalidades educativas das quais os docentes estão inseridos em sua trajetória laboral.

> Não é discurso meu, mas é de muitos: você não tem mais é que repassar esse conteúdo e ir embora, não? Transmitir, repassar como se o aluno fosse um receptáculo... O que você tem a ver com esse aluno? Essa é uma visão! Eu tenho uma visão mais romântica, mais ingênua – eu não tenho medo de dizer – eu ainda acho mesmo que essa contribuição para o humano e eu gosto de saber [que contribuiu com a vida do aluno]. Mas, eu sei que é ego (B-E1).
>
> Dentro da escola se o aluno quer voltar, a gente está aqui para recebê-lo. Mesmo sabendo que ele se prejudicou com relação a conteúdos. Mas, ele está interessado em voltar, então, é uma forma de segurar esse aluno. A gente passa trabalhos pra tentar compensar, mas fica a desejar, a gente sabe disso, mas a gente consegue caminhar com esse aluno. A gente tenta se adaptar à realidade desse aluno que nós temos... (C-E1).
>
> Ser professor de EJA é preciso pensar uma coisa não hierarquizada de conteúdo, porque muitas vezes você tem que trabalhar através de um projeto interdisciplinar que precisa de X conteúdo, que embora o aluno não tenha visto os conteúdos daquela forma e tenha visto numa sequência aparentemente lógica e que já deu pra perceber na prática que na realidade, muitas vezes, não funciona (D-E1).
>
> Na hora que o aluno não quiser aprender você faz de tudo pra chamar a atenção e ele não está nem aí. Hoje em dia a sala de aula não chama a atenção do aluno porque ele acha que nunca vai ter a prática daquele assunto no dia a dia. Eu acho que ele pensa assim: - *eu vou aprender isso pra quê, que se na minha vida eu nunca vou precisar disso?* Mas, se eu olhar para a minha área, especificamente, o que a gente vê na EJA dá pra conciliar muita

> coisa. Muitos alunos dizem que não veem aquele conteúdo no dia a dia e eu digo que veem, mas não percebem. Mas, tem assunto que eles não veem no dia a dia, mas quem sabe um dia se enveredar por um caminho que precise daquele assunto... Em casa mesmo pra resolver coisas com base no assunto que o professor deu. Eu acho que o aluno vê o conteúdo com medo. Como eu disse, o aluno pensa: - *o que é que eu vou fazer com isso? Na minha vida não vai servir pra nada isso aí.* O professor tenta mostrar que serve. Aluno aqui que trabalha com pintura, a gente mostra que lá na empresa dele tem um setor de estatística... Acho que por trabalhar com linguagens o mais difícil de mostrar é Português. Mas, tem que ter pelo menos a interpretação para saber das coisas, mas talvez eles não consigam ligar isso. O aprender o Português, a linguagem – o entendimento, principalmente – para aplicar... Talvez seja a disciplina que eles acham que não serve no dia a dia deles seja Português. Mas, eles estão errados, porque tudo é interpretação (A-E2).

No registro dessas falas, o conteúdo escolar está gravitando o processo de ensino e de aprendizagem escolar com sua força de saber verdadeiro e único. A EJA se transforma em uma espécie de modalidade educacional dilemática, cuja organização existente atabalhoa os objetivos docentes, ao praticarem suas atividades guiadas pelo consenso partilhado que – de modo meio inconsciente – sustenta uma construção representacional do currículo nesta modalidade do Ensino Fundamental. O professor se apega aos seus saberes representacionais, os utiliza, insiste na construção meio imparcial em sentido formativo a partir de um molde curricular impregnado em sua essência docente. Espelha e se afeta em suas reflexões diárias acerca do processo de ensino e de aprendizagem, mas em quase nada consegue se desvencilhar das imagens concebidas acerca da EJA, de como representa seu alunado, e, nesse caminho embaraçoso, incide sobre o aluno jovem e adulto suas matrizes culturais sem levar muito em consideração às dos estudantes. A modalidade aqui em discussão parece caminhar para uma estagnação formativa, afastando-se de uma possibilidade que realmente seja crítica e emancipadora, mergulhando em um ciclo onde, sistematicamente, o mais do mesmo renasce a cada semestre letivo.

> Eu fiquei muito triste quando trouxe um texto e um aluno me disse que não quer pensar, não gosta de pensar. E fiquei pensando: por que esse aluno não gosta de pensar? Pensar dá trabalho, pensar exige você tomar decisões? Mas, ele não quer pensar, ele não sabe nem o que disse, na realidade. Eu não diria que ele não gosta de pensar os conteúdos da escola. Primeiro lugar, ele não gosta de pensar, tem preguiça de ler, né? Então, é uma... É uma clientela do imediatismo: é agora, acabou, entendeu? Se você botar para pesquisar, diz: - *não tenho tempo, não! Não passe que não tenho tempo!* Gente, mas a vida da gente é uma eterna pesquisa (D-E2).

O sentido de obrigatoriedade no cumprimento dos conteúdos disciplinares limita os atores escolares. Há desestímulos na busca de novos estudos e reflexões que arranjem outras perspectivas articuladas de saberes no contexto de suas respectivas instituições de

ensino. O conteúdo ganha destaque porque está revigorado na estruturação organizativa de um currículo oficialmente enquadrado em delimitados aportes de conhecimentos, favorecidos pelos sistemas educacionais tanto na sua conjuntura pedagógica, quanto na distribuição fragmentária da EJA em cada semestre letivo; que impregnam o professorado com livros didáticos, regras, indicações pedagógicas para as atividades em salas de aula. Como ensina Arruda (2002), a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto. Nesse contexto aqui problematizado, "a representação não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente..." (ARRUDA, 2002, p. 137). O processo é comunicado a influenciar a docência desde sua formação até o exercício contínuo de sua profissão, de certo modo, reativando memórias pregressas ao seu ofício.

> Perguntaram uma vez: - *quando você era criança você lembra como era o seu professor de Matemática ou de Português?* E... O que você aprendeu com ele? E, normalmente, a gente se lembra muito mais da performance, como era aquele sujeito, do que o que ele nos ensinou. O que de certa forma deixa uma marca muito grande, uma reflexão profunda pra gente perceber que – mais de que os conteúdos científicos – ficam as nossas marcas da relação afetiva, emocional [postura, interação]... E é currículo (EC-1).

O conhecimento escolar é uma imposição porque é legitimado em detrimento de outras formas de saberes; ele é necessário, mas, especialmente na EJA, deveria estar articulado às significativas maneiras cotidianas que envolvem a vida discente. Ele se impõe, pois, frontaliza-se com os significados ambientes sociais e culturais do cotidiano discente, suas demandas mais urgentes, seus anseios e desejos. Mas, ele mantém-se incólume pelas decisões também dos professores, ao chancelá-lo, reapresentando-o como uma imagem de verdade inequívoca, feição curricular expressa e direta da compreensão e ação docente. Estes aspectos tangenciam a interpretação de um saber construído neste coletivo profissional licenciado e outorgado para a educação formal. Senso Comum. Representação Social. Um saber, menos técnico, mas significativamente relevante para o entendimento cotidiano pelo qual transita a docência na EJA. "A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social" (JODELET, 2001, p. 34). O conteúdo pertence simbolicamente ao professor, é seu domínio, é sua distinção perante a escola. A representação social sobre currículo construída e partilhada pelos professores da EJA, tem em seu processo de elaboração e funcionamento

materializado no conteúdo, a objetivação; que como nos ensina Nóbrega (2001), esta faz parte da compreensão e condições sociais em que se forja tal saber consensuado.

Outro aspecto importante, que se articula a este saber dos professores sobre o currículo – como já anunciamos em outras passagens deste texto – são as relações de poderes que se dão em sala de aula da EJA. Como ação guiada pela rede representacional, os professores de modo geral, tendem a secundarizar o diálogo democrático, posto que, se é o aluno um quase "desprovido de capacidade cognitiva", "o derrame conteudista tem maior significado simbólico para o processo formativo escolar". Para o professorado, mais importa as posições didático-metodológicas em sala de aula, fisionomia do ensino, para a conquista da atenção discente. Em que pese o fato de estes elementos técnicos da educação sejam fundamentais, eles somente se manifestarão de modo mais dinâmico e menos burocráticos ao serem orientados por uma base norteadora de currículo condizente com o cotidiano e com o contexto sociocultural em que se exerce a escolarização dos sujeitos implicados. No entanto, a primazia dos conteúdos revela um aspecto controlador, não sem reação discente, que revela um modelo educacional que colide com as realidades da EJA, o seu entorno e seus atores estudantis.

Dijk (2015) nos ajuda a entender esse processo ao discutir a questão do controle onde o discurso pode defini-lo pelo contexto. As reflexões deste autor nos parece construírem uma análoga imbricação ao que estamos aqui anunciando. O controle, segundo ele, é constituído por categorias, tais como definição global, o cenário (tempo, espaço), as ações em curso (incluindo os discursos), os participantes em vários papéis comunicativos, sociais e institucionais, assim como suas representações: metas, conhecimentos, opiniões, atitudes e ideologias. "Uma das coisas que é diferente [na EJA] é o padrão, que o aluno de outras instâncias ele segue mais o padrão de aluno que tá ali e quer aprender aquele conteúdo e que é aluno, aluno" (A-E3). Entre contradições e realidades analisadas pelos docentes, no entanto, em sala de aula da EJA, a imposição dos conteúdos oficiais da ainda grade disciplinar do currículo, são símbolos de uma verticalização desafeta ao discente, ou pouco significativa, que conflitam grupos estudantis e docentes; guiadas pela representação sobre o currículo construída por estes – agentes mais experientes do processo educativo –, estas marcas têm peso significativo para os embates atitudinais e conceituais inerentes à EJA em seu atual momento. Portanto,

> na representação ou no exercício do poder grupal, também é crucial o controle não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre as estruturas dos textos orais e escritos. [...] Também vital para todo discurso e toda

> comunicação é quem controla os temas (*macroestruturas semânticas*) e a mudança de tópico... [...] os professores decidem que tópicos serão trabalhados em sala de aula (DIJK, 2015, p. 120).

Nessa rede de múltiplos aspectos cognitivos atribuídos pelos professores, existem asserções subjetivas de alguns sujeitos docentes que vislumbram uma fuga da interpreção grupal acerca dos conhecimentos oficializados na Educação de Jovens e Adultos, o que reforça a base fundante das representações, de forma articulada, pois, "certamente, ancoragem e objetivação foram e ainda são conceitos que explicitam processos basilares para explicar como as representações sociais são construídas e o que elas constroem" (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2014, p. 135-136). Embora já tenhamos constatado que existe, no campo das ações pedagógicas de delimitados professores, o declínio acerca da concepção coletiva mais tecnicista que versa sobre o processo de ensino e de aprendizagem, elas são insipientes para o contexto geral da EJA, mas não podem ser desconsideradas, pois implicam em dinâmica no plano do real escolar. E essa tendência alusiva ao distanciamento, ou sua fuga, dessas concepções partilhadas, contradita certa generalização grupal devido aos sentidos subjetivos que permeiam as emoções e imaginação dos indivíduos no grupo.

Entretanto, o montante das reflexões e, especialmente da prática, nos leva a compreensão de que os professores engendram-se pelos aportes de saberes que constroem, a partir da cientificidade educacional, espelhando suas percepções e entendimentos no deleite conflituoso do cotidiano escolar e reimprimindo um saber de currículo. De todo modo, há um discurso que se lança a ser mais crítico nas reflexões docentes que talham uma visão menos planificada em relação ao conhecimento disciplinar ofertado aos educandos em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, o que replica certas controvérsias existentes no grupo docente. São pontuais observações que os indivíduos relatam em sua análise de forma mais subjetiva, buscando outras interpretações de sentidos ao se referirem aos conteúdos escolares a partir de suas percepções rotineiras que se adentram em sala de aula, vislumbrando uma preocupação mais atenta ao que se refere à aproximação dos saberes escolares ao ambiente do estudante.

> É necessário que o professor conheça a realidade do aluno, saiba com quem ele está lidando até pra organizar o trabalho dele, entenda a concepção desses alunos, né? Eu vejo de forma positiva. Para que o professor desenvolva o trabalho dele dentro daquele modelo, ou pra transformar ou se adequar, e vai depender do professor. Como ele vai trabalhar o conteúdo, o que abordar nos conteúdos, pra mim, facilita (E-E2).
>
> A meu ver, não está significativo esses conteúdos pra o aluno. Está sendo simplesmente o óbvio. A gente dá o conteúdo, mas a gente não está significando e ressignificando para o aluno. Eu acho que não atende... Eu

> digo que faltaria motivação e engajamento, envolvimento de todos: professor, aluno e coordenação (B-E3).
>
> Pra mim, como profissional da EJA, eu procuro dar o melhor e procuro nas minhas aulas, quando estou preparando uma aulinha, uma aula simples da EJA, do nível III, pergunto o que é que eu posso inovar e o que posso oferecer para que o aluno grave [o conteúdo]? De que maneira eu posso oferecer esse conteúdo pra que ele grave, pra que ele sinta entusiasmo? É isso! E com o tempo que eu tenho. É um desafio. O professor pode tentar ao máximo, pode ser que em um ano você consiga menos e no outro ano você se esforça pra que consiga mais... O meu medo como profissional é isso: terminar aquelas minhas aulas sendo mecânica; eu não gostaria que elas fossem, realmente não gostaria de deixar essa marca no aluno de que eu to dando aula mecânica como eu dava há dez anos (E-E1).

Na inscrição dessas falas, os professores delineiam outro aspecto referente às angústias que sentem no contexto da EJA, que se insere como medo do erro na condução do trabalho pedagógico. Assinalamos que existe uma busca inconsciente por uma fórmula educacional que garanta ao trabalho na docência a eficácia imaginada para conformar o processo de ensino e de aprendizagem, de modo que julgue o professorado como producente e suficientemente adequado. Mas, um ponto nos parece interessante é justamente o que indica que, para alguns dos professores, já ressoa uma reflexão sugerindo um entendimento a vislumbrar certa flexibilização acerca da noção de obrigatoriedade (quase sacerdotal) ao cumprimento dos conteúdos escolares, impregnados com verdade absoluta para serem ofertados aos alunos da EJA. Esse aspecto pode estar inscrito como nuances que envolvem a discordância e argumentação, como nos ensina Arruda (2014). Deste ponto de vista, segundo esta autora, o campo das representações sociais está aberto à controvérsia, fragmentação e negociação, não sendo necessariamente homogêneas. Em âmbito representacional, existe tensão e ambivalência; portanto, o consenso é resultado dominante de lutas de poder.

Dessas lições podemos perceber que, na elaboração da representação social sobre o currículo, a objetivação se processa por meio das significações concretas refletidas no conteúdo escolar, mas também estes dissensos e paradoxos analíticos se fazem pulsantes nas vozes docentes. No discurso, surgem ideias tendentes a observarem mais as realidades discentes – especialmente em professores ou mais jovens na EJA ou com mais recente processo formativo mais pujante em continuação; e, de outro modo, a percepção de que a imposição conteudística, por meio de um receituário inculcado e sequenciado dos conhecimentos disciplinares na Educação de Jovens e Adultos, pouca significação traz à aprendizagem do educando.

Embora os nossos respondentes infiram reflexões discursivas que indicam uma posição conceitual diferente do trabalho normatizado nas práxis docentes, nas entrelinhas

dessas falas, no entanto, a processualização cognitiva do termo conteúdo atende uma função de concretização curricular – o "conteúdo" acopla-se ao campo representacional do currículo, ao darem os professores sentidos ao termo intercambiando-o a modelo, planejamento; motivando-o com aparência de definição crítica e pertinente ao discente. Se, como nos ensina Spink (1993), "a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível", é na questão do conteúdo disciplinar que o professorado cristaliza sua representação de currículo na EJA, mesmo ao haver incidências conflitantes entre o grupo docente a este respeito, por critérios de normativos e culturais, esse processo se consolida no grupo.

Essa construção ganha significado a partir dos sentidos diversos com os quais os professores figuram a questão do conhecimento escolar sistematizado. Nesse aspecto, a organização estruturada com a qual o currículo oficial da EJA se manifesta atualmente revela o poder imagético que o termo "conteúdo" conota aos aspectos avaliativos e conceituais dos professores. Ele está impregnado em seu imaginário e seu fazer pedagógico que chega a se confundir com a própria abrangência curricular. O termo ganha importância simbólica como materialização pedagógica que, por si só, basta ao alunado – mesmo que possa ser reformulada sua temática objetiva. Ele é projeção figurativa da expertise do professor e sua imprescindibilidade alcança a defesa de uma identidade profissional, como grupo do saber e do saber a ser transmitido.

> É importante o número de aulas... Essa questão de blocos diminui o número de aulas, sim. É um ponto desfavorável. Mas, eu acho, não adianta também você ter um ano todo e você elaborar atividades que não satisfazem as necessidades do aluno. Do que é que adianta? O aluno teve o dobro do número de aulas, mas as aulas do professor não foram produtivas. Então, para o aluno, vai dar no mesmo, entendeu? Eu acho que o ponto principal não seria essa mudança de ano para blocos ou [vice versa]... Mas, seria uma mudança na base do currículo mesmo. Aquele conteúdo que seja voltado para o profissional porque o aluno – seja jovem, ou seja, adulto – trabalha. Então seria aquele currículo com conteúdos que satisfizessem mais... Que tivesse esse foco profissional, o aluno como cidadão e como profissional (E-E1).
>
> Eu acho que os conteúdos atendem às necessidades dos alunos. Pelo menos na minha disciplina, sim. E eu acho que os conteúdos não vêm de lá do MEC, né? Num vêm das Secretarias? Num é isso que a sociedade pede o aluno tem de conhecer? Mas, se você for perguntar ao aluno se ele gosta daquilo, você vai ter muitas respostas. Ele vai perguntar para que estudar? (C-E2).
>
> Quando percebemos [a realidade discente], evitamos muitos conflitos quando a gente percebe com quem está lidando. Por exemplo: têm turmas que trabalhar determinados conteúdos temos que ter muito cuidado, como sobre a origem da vida... Há um choque para os mais religiosos! Então, é

> importante sondar, particularmente eu nunca tive problema. Naquelas turmas que eu percebia essa questão religiosa, eu fugia mais... Eu tentava adequar os conteúdos àquela clientela. E naquelas turmas mais abertas, eu trabalhava de forma mais tranquila e colocava a visão científica; e não havia muito conflito. Por isso, eu acho importante que o professor conheça a concepção desses alunos, a forma de pensar deles sobre a realidade. O aluno prefere mais aula tradicional. Assim, também depende da turma, né? Tudo depende da turma. Aí, varia o planejamento, a forma como você vai trabalhar. Agora, no geral, eu tenho nove anos de EJA, eu já tive problemas com relação ao uso de recursos metodológicos diferenciados, tecnologias inovadoras. Teve turma que eu fui... Não só a questão do próprio recurso audiovisual. Eu fui para algumas turmas é... Mais falar, abordar o conteúdo de forma oral, e não usei o quadro – que também é um recurso tecnológico mais consolidado – e que a gente vê que está ficando pra trás, mas eles não gostaram porque nesses dias eu não usei o quadro. Eles disseram que a aula não foi dada. Eles me criticaram, é mais os adultos. A sorte é que eles me criticaram abertamente pra mim. Que eu não escrevi e acharam que não foi dado o conteúdo porque eu não usei o quadro. E aí, eles acham que o professor é preguiçoso. Por isso, é importante esse diálogo pra eles exporem a opinião deles pra mudar a realidade ou manter a coisa do jeito que ela é (E-E2).

O conteúdo delimita a imagem que simboliza a verve principal de um currículo outorgado hierarquicamente, ou seja, sua centralidade infere a pertinência do saber a ser transmitido ao alunado. Embora se veja descrédito por parte destes sujeitos, mesmo certa indiferença, ao grau de significado que o educando enseja dentro de sala de aula. Na fala inicial deste bloco de verbalizações, o conteúdo contorna outros significados, como a profissionalização na EJA, em sentido técnico para o educando, que pudesse oferecer outras formas de conhecimentos voltadas ao mundo do trabalho, articulando objetivação e ancoragem mutuamente. De outro modo, há divergências entre professores em suas respectivas percepções do tema no que diz respeito aos significados que interpretam e introduzem-se em relação ao discente e sua implicação à formação deste sujeito de modo apropriado para sua transformação enquanto ser social e indivíduo. No entanto, o que ainda não se altera é o sentido imagético formulado acerca do conhecimento escolar: ele é uma imposição. Pertence ao processo de modo inafastável e dá forma à seleção culturalmente feita em termos curriculares, para ser transmitido ao alunado da Educação de Jovens e Adultos como uma espécie de "molde estruturado". A percepção absorvida e é reapresentada pelos docentes no cotidiano de suas atuações na modalidade – o que Sá (2015) ensina como atividade perceptiva que trata de objetivar as noções abstratas que lhes surgem inerentes à figuração meio concreta – se processa em meio a inferências amalgamadas e dinâmicas contradições no coletivo docente, mas se estabelece como aporte de constructo das representações sociais nas tessituras nas quais estas vão se imbricando mutuamente no *espaçotempo* docente e seu campo interconectadamente.

No registro dos significados do conteúdo para professor, surge a questão das relações de poderes. O cotidiano impõe seus recados. A EJA modaliza-se em conflitos e tensões que reiteram suas especificidades pelos embates, mas descreve trajetória de sucumbência por não vicejar novas perspectivas curriculares mais capilares, saindo de sugestões paleativas. Em parte, o conteúdo escolar se torna um vértice de implicações embaraçosas para o professorado lidar em contato com seus alunos. A generalidade da ação docente, que implicada por decisões verticais e de tradições pedagógicas, tenta estabelecer um controle disciplinar que, por vezes, não se ampara na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Isto sinaliza que a imposição transmissora de um conhecimento prescritivo, no cotidiano da EJA, alheio ao contexto de significados socioculturais discentes, diante de sujeitos que congregam experiências de vida das mais diferentes magnitudes e significados, depara-se com valores, opiniões e vetos que rechaçam na prática parte desse modelo ortodoxo no processo de ensino e de aprendizagem. Os embates entre docentes e discentes têm relevante consistência na construção identitária dos grupos, anima o caldo das interações sociais e reordena conjecturas pedagógicas, aparente e meio taxativamente, determinadas. “O poder pressupõe conhecimento, crenças e ideologias a fim de sustentar-se e reproduzir-se. O discurso mostra e comunica estruturalmente essas condições cruciais da reprodução para todos os níveis, dimensões e contextos sociais” (DIJK, 2015, p. 85).

No sentido das falas de nossos entrevistados, as inserções ideológicas se concretizam no cotidiano da EJA, no processo de formação discente. De outro modo, com base de reflexão análoga em Dijk (2015), entendemos que o exercício do poder é a tentativa de controle de formação cognitiva em sentido social; no entanto, a pré-formulação das crenças – presentes nos saberes discentes, por exemplo – resulta em censuras contraideológicas como representação e produção cognitiva presente nas relações sociais. Nas salas de aula da EJA, esses aspectos são sensíveis nas falas docentes ao se referirem a diferentes nuances curriculares cotidianas em sua formatação imagética pela qual se mostra no chamado conteúdo escolar. Nesse entrevero conflituoso, a reafirmação docente reflete-se também na tentativa de debelação das resistências discentes. A Primazia do conteúdo concretiza uma seleção cultural intimamente reprodutora da educação bancária, tão repelida por Freire (2011b).

> Eu sou opressor com o aluno quando eu insisto com sujeito e predicado. Sou opresso, porque pra mim está sendo uma beleza, eu vou reproduzir, está no livro... Mas, pra eles [alunos] é o fim, aquilo é a morte. Vão sair daqui sem saber de nada e se aprenderem alguma coisa não vai servir de nada. Não serve de nada. É provado que serve de nada você pegar uma frase e saber

> onde é que está o sujeito e o predicado. Eu quero saber – pra o usuário da língua – que é que isso traz de riqueza? Se eu repetir isso [em sala de aula] eu estou sendo opressor. Eu to sendo ruim. Isso é uma questão política... Às vezes, eu posso estar fazendo isso até inconsciente... Vou fazer isso... Vou reproduzir! Talvez eu reproduza isso, mas que bom que eu tenho o discernimento que aquilo não presta, mas diga aí se eu não tiver? Estou sendo opressor do mesmo jeito. E tá passando um conteúdo que não serve pra vida desses meninos. O opressor é nisso [conteúdo]... Não é de não darmos voz ao outro, porque todos nós professores damos voz ao outro (C-E2).

> Professor de Matemática deve sim saber muito conteúdo de Matemática, mas deve saber muito conteúdo de ensino e de aprendizagem. Ele tem de compatibilizar o conhecimento matemático com, acima de tudo, fazer com que os alunos também se apaixonem pela Matemática, e entendam a linguagem que ele fala, entendam que caminho ele está percorrendo (D-E1).

O sentido dessas falas reforça as análises que aqui estamos empreendendo sobre o registro que os professores fazem sobre o conteúdo escolar. Isto implica que, ao delimitarem sua priorização em contexto de ensino na EJA, partem de uma posição valorada e estratificada no imaginário docente, que justifica a funcionalidade de sua exigência e dever. Nesse aspecto, a naturalização como parte do processo de objetivação alude à necessidade do professorado de reafirmação, embora haja consciência do distanciamento inoportuno ao conjunto de significados simbólicos que pajeiam os educandos. A reafirmação – indiretamente percebida – da ordenação do processo pedagógico respinga na necessidade de autenticação do poder/saber docente. De modo análogo, percebemos que "os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder" (FOUCAULT, 1987, p. 32). Os professores movem-se atrelados às suas significações cognitivas no campo representacional, mas não as desvencilhando dos limites que as disputas de poder lhes impõem na finitude multiversa do dia a dia pedagógico na EJA. De simbolismos e significados, tomadas de posições são defendidas e comportamentos reafirmados pelo professorado. É, pois, alegado pelo professor, a capilaridade extensiva e deveras imprescindível do conteúdo escolar, em meio a essas disputas diárias também de sentidos, pois, "outro mito seria o seguinte: o aluno da EJA, muitas vezes, tem um pouco mais de dificuldade de compreender determinados conteúdos se não tiver uma relação muito forte com o que ele faz, com o que ele vivenciou, com o cotidiano dele" (D-E1).

O receituário do conteudismo oficializado historicamente está tatuado na retina docente como um anteparo de cunho verdadeiro e meio absoluto nas absorções que empreende no trajeto profissional e formativo da docência. De modo que, fios interligados e

interdependentes de concepções vão tecendo e produzindo a rede representacional no universo consensual, cognoscente e prática do professor da EJA. Por essas tessituras representativas, e o aluno enquanto objeto delas está intimamente correlacionado, o currículo enquanto artefato do senso comum docente se estabelece por meio de um processo prático complexo e meio controverso no cotidiano das escolas. Por outro viés prismático, Oliveira (2004) nos alerta que uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. Tal prática sempre deverá ser tecida em todos os momentos e instituições escolares, emergindo uma nova compreensão referente ao currículo. Portanto, "não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam" (OLIVEIRA, 2004, p. 110). Ao professorado pode ser extremamente valioso compreender, problematizar e refletir acerca da representação social que o grupo docente desenvolve sobre este dispositivo educacional para uma reelaboração e reconfiguração de atitudes, opiniões, discursos e práticas nas escolas.

Nas confluências e mesmo nas divergências sobre o conteúdo, o processo de reflexões docentes demonstra a elaboração tempestiva de ideias, valores e premissas que se orquestram dentro daquilo que Jovchelovitch (2014) define como polifasia cognitiva no espectro das representações sociais. A correlação conhecimento/alunado reitera o itinerário formativo representacional dos professores, as lutas e embates numa demarcação de posições de poder dentro do cotidiano escolar. "Existe, lógico, aluno que não quer saber dos conteúdos de sala de aula. Existe" (EC1).

O discurso alicerça a consciência docente em seu cotidiano. "O aluno vê a escola e diz: *ela não funciona mais para o que eu quero.* Eu tenho que pensar sobre o que o aluno quer [não sabe]. Pra que esses conteúdos curriculares? Você acha que o aluno não reflete? *Isso vai servir pra mim para o quê?"* (C-E2). O jogo dialético que vigora, de um lado, as normatizações e controles que delineiam as instituições de ensino formal, que abduzem o professorado a um itinerário pedagógico meio engessado em relação ao conhecimento quase unívoco, replicado em um currículo tradicional como rosto deste caminho, confronta – por outro aspecto – um encadeamento de questões cotidianas que provocam um estado de insegurança nos docentes, afetando-os sensivelmente no contexto rotineiro da Educação de Jovens e Adultos. Como defesa do *grupo-eu* docente, a imagem espelhada do grupo discente, seu fracasso, costura-se à ideia que se lhe imputa ao descompasso entre este grupo de sujeitos e o conhecimento sistematicamente ofertado. "Então, eu acredito que a resistência maior seja

por parte deles do que até nossa, por parte do professor. Essa mudança de conteúdo, de... De metodologia afeta eles. Afeta" (EC1).

Existem discursos circulantes dos professores que alimentam uma perspectiva de articulação entre o conhecimento escolar e os contextos sociais e culturais discentes, seus saberes e demandas. Nesse aspecto, à Educação de Jovens e Adultos atribui-se uma interessante, mas, ainda insipiente compreensão em que o docente tateia suas reflexões em um terreno sumamente controverso e claudicante. "Eu acho que o caminho pra EJA, pra aprendizado mais siste[mático]... Mais... É... Como é que se diz? Hmmm... Esqueci o termo agora, mas... Mais qualitativo pra eles [alunos] É... Seria trazer a teoria mais aliada ao cotidiano deles... A prática" (A-E3). Apesar de sugerir a dinâmica do pensamento e das experiências docentes em que se mostra que esta modalidade não é uma conformação estática – o que é muito auspicioso – como um destino manifesto, essas inserções discursivas ainda estão em compasso moroso, sob muitas dúvidas docentes, no que se refere à ação e à postura mais concreta no plano cotidiano das atividades docentes. "Essa prática seria aliar a teoria, os conteúdos específicos de cada área com prática do cotidiano deles, trazendo pra realidade dos alunos, num sabe?" (A-E3). Nesse *espaçotempo* discursivo, como objetivação do currículo, o chamado conteúdo escolar se presta a enxertar interpretações acerca dos significados tangentes à propensão de um currículo diferenciado para a EJA, e nisso, campeia uma gama de outras noções e opiniões que delimita a complexidade processual com a qual o docente constrói em seu itinerário profissional as redes representacionais que orbitam sobre a questão curricular.

> Ah, algo muito importante, por isso que eu digo que esse currículo deveria ser reformulado, a partir disso... Fazendo uso dos saberes desses alunos, lançar o conteúdo pra ver o que você consegue dar a partir dos saberes deles. Porque você não pode dizer que eles são tábua rasa, não é? (E-E1).
>
> Eu sinto essa necessidade de levar... De sempre conectar o assunto ou conteúdo da disciplina com o cotidiano deles. A EJA é outra comunidade, é como se fosse mais... Um bairro mais conhecido, aquele povo que está ali... A EJA é uma comunidade... Ah, como é que eu explico isso? É... O aluno de outras instâncias tem um padrão mais de aluno, um quadrado mais de aluno e da EJA, não. É o aluno dentro de um mundo deles que a gente tem de ir pra lá e viver com eles (A-E3).

Na tessitura de significados que os professores estabelecem e constroem em relação aos significantes que congregam materialidade ao conhecimento disciplinar oficializado, em contexto formativo dentro das escolas, os vários aspectos afetivos e opinativos reiteram o alto grau de complexidade e, ao mesmo tempo, de distanciamento que se posta estabelecido entre o universo reificado que trata do currículo e o objeto currículo

como artefato edificado em termos representacionais dos professores. O conhecimento escolar, histórico e sistematizado no processo de escolarização dos sujeitos, concretiza-se em diversos polos de sentidos a partir do termo conteúdo.

Desse mosaico de significados atribuídos, ele está aderido a múltiplos aspectos que introduzem um semblante de real efetivamente palpável como trajeto constituído no processo de objetivação da representação social dos docentes sobre o currículo da EJA. Ele é o elo – embora o pensamento docente reivindique pontos de vista destoantes entre os membros, em perceptíveis momentos de suas falas – que traz ao costume docente, ao seu ambiente proximal, a familiarização o objeto currículo, unindo um ao outro de modo inseparável. Em relação à objetivação, Moscovici (2012) nos acrescenta que objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização. Também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo. É a confirmação dos sentidos e o universo desconhecido se torna familiar a todos.

Mesmo com a diversidade de perspectivas reflexivas entre os membros da coletividade docente, essa divergência não tem capilaridade de impor-se ao entendimento geral, isto se dá, acreditamos, em razão de que nesse processo de formatação imagética que ambienta o professorado ao objeto currículo, o conceito pedagógico tradicional ainda impõe seu vigor e poder de modo mais hegemônico ao corpo do conhecimento escolar priorizado em detrimento de outros também possíveis. Por outra perspectiva, concordamos com o que Macedo (2011) nos ensina de que é preciso a um currículo formal o diálogo a estabelecer-se com as redes cotidianas da escola, em vez de prescrever uma experiência escolar única. E este aspecto dialógico, para a EJA, é sumamente importante e preciso. Pois,

> [...] uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável. Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar (MACEDO, 2011, p. 49).

É preciso ampliar o olhar dentro das escolas da EJA que, em que pese o fato de os conhecimentos historicamente sistematizados curricularmente no processo formativo dos educandos desta modalidade de ensino ser imprescindíveis para sua escolarização, eles não podem se configurar com absolutismo de importância única. Portanto, é urgente a necessidade de se estabelecer novas construções que articulem estes aos saberes discentes e seus contextos sociais e culturais, com vistas a um pertinente ato reflexivo e ativo que tangencie as proposições pedagógicas dos docentes em diálogo contínuo, profícuo e realmente democrático com os estudantes jovens e adultos, sob o risco de estagnação completa da EJA no município

do Natal/RN. Muito embora o fator curricular não seja o único aspecto acerca desta possibilidade aterradora, ele é decisivo no âmbito de cada instituição que comporta esta citada modalidade educacional.

A primazia conteudista passa por uma justaposição de necessidade atributiva ao preenchimento do aprendiz discente. Nos fios que se costuram em relação às dimensões representacionais do professorado na EJA, a figura do jovem e do adulto realça a argumentação pedagógica dos professores e, por conseguinte, sua atividade em sala de aula. Nesse espectro de análises, as distinções entre os subgrupos de jovens e os de adultos, revelam-se uma justificativa a mais com a qual o professorado se apega cotidianamente como forma de chancelar suas ações guiadas. O trabalho docente não é simples na EJA, este profissional apara pressões de diferentes configurações e lados; sente-se meio aturdido em dar respostas, o que implica em se assegurar minimamente da conclusão de seu fazer pedagógico ao cabo de cada semestre letivo.

> Eu vejo muito assim... O professor jogar o conteúdo e o aluno sentado – esse é meu olhar – de forma mais passiva, recebendo aquilo ali e enchendo a folha, e poucas vezes ele é estimulado a ser crítico, sabe? É... Assim... Eu vejo um pouco dessa forma. Eu digo isso porque quando eu tento levar uma coisa diferente, eles [os alunos] retrucam como se eu fosse a errada, entendeu? Como se eu que não tivesse dando aula, como se aquilo que eu estou fazendo é uma viagem na maionese... Mostrar um vídeo, fazer uma prática é um... Tudo bem que tem aquilo que é Arte e Arte é um conteúdo que não se aprende em sala de aula, é besteira; num levam a sério como a Matemática, como a Língua Portuguesa... Mas, eu acho que as outras áreas tinham que... Que modificar isso também, sabe? [esse pensamento] (A-E3).

O conhecimento – produto havido como parição científica – revela ser um agudo tema pelo qual se comunica a identidade docente em termos profissionais. Para cumprimento curricular dos objetivos traçados, a escola se mostra inflexível, até com certo descaso ao discente, e o professorado acostumado ao mantra que induz a ordem e o controle, onde o conjunto de conteúdos disciplinares concretiza-se à interpretação do coletivo docente. Apegamo-nos a Macedo (2011) para estabelecermos reflexivamente um contraponto acerca da EJA, no qual, como nos ajuda esta autora, as condições institucionais precisam ser tecidas, com a abertura de espaços tão democráticos quanto possível de discussão e de troca de experiências. O que significa haver modos negociáveis mais amplos, “a respeito das inevitáveis divergências em um ambiente plural e pleno de diversidades como é o de qualquer escola” (MACEDO, 2011, p. 75). Porém, observando as falas gerais, o conteúdo e seu esgotamento sequenciado é parte dessas realidades, por vezes, ásperas, como forma de imposição escolar. No tanger das falas, os efeitos gravitacionais em volta desse prioritário

conhecimento que corporifica a objetivação docente sobre o currículo, contornam sentidos e perspectivas que se imbricam aos fenômenos que estão adjuntos ao entorno escolar e que afetam os discentes; mas, no entanto, passam ao largo pela rigidez curricular aventada no dia a dia da sala de aula, posto que não se interliguem ao contexto. Isolam-se. E assim, retomam-se em si mesmos. A aplicação conteudista, sua figura, sua evidenciação, é o efeito de um processo pedagógico que desconsidera as potencialidades dadas na informalidade das ocorrências diárias na EJA.

> É claro que a escola percebe quando o aluno vem drogado, ela prefere ficar com poucos alunos do que com alunos envolvidos... A escola é muito vigilante porque já tivemos muitos casos... Já tivemos problemas de vir polícias com os alunos mais jovens aqui na escola. Na medida em que o senhor, uma senhora deixa de vir [estudar na EJA] porque se sente ameaçado, isso prejudica. Ele deixa de vir, deixa de ver o conteúdo que tem de ser repetido... Muitas vezes tem de se dar o conteúdo no outro dia... (A-E1).

> Mas, o que impera mais é a teoria, com certeza os conteúdos, e eu vejo isso. E não traz aprendizagem significativa. Infelizmente, a realidade – eu comento isso com as minhas colegas – é que a grande maioria dos alunos não tem aprendizagem significativa pra eles... É... Juntar os conteúdos específicos de cada aérea do conhecimento com coisa que tivessem a ver com a realidade deles. Por exemplo, é... Enfim... Num semestre aí eu falo... Trabalhando a questão de meio ambiente, que na verdade eu queria chegar em poluição visual, e botar eles pra observar no entorno deles, no bairro deles... E eles fizeram um belíssimo trabalho – um painel. E eles acabaram até denunciando coisas de sujeira, lixo... Cada um no seu bairro. Eles ficaram doidos, orgulhosos de fazer e gostar de fazer aquilo. Eles registraram os lugares deles, e eles fizeram isso nas férias (A-E3).

Nestas falas, as dinâmicas que implicam fatores de uma determinada realidade social estão alheias ao currículo oficial da EJA. O professor mantém uma rotina estandardizada onde o efeito mais decisivo de sua atuação pedagógica referenda-se na corporificação de estatuto ideologizado e organizado nas disciplinas para uma exiguidade modal no tempo da educação escolar, que atende na forma, prioritária, do conteúdo escolar pré-determinado de cima para baixo. Esta premissa está consubstancialmente atrelada às diversas dimensões que atravessam as questões curriculares – desde a métrica dicotômica tempo/quantidade de conhecimento passado numa distribuição de carga horária semanal, passando pelos embates entre professores e alunos, adentrando o tecido social que envolve a escola e suas implicações influentes no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos. Porém, como exemplo e forma ilustrativa de reflexão, os saberes que se insurgem em problemáticas sociais que afetam a comunidade escolar, em especial o alunado, são confrontados no cotidiano da sala de aula por um conhecimento escolar quase incólume e hegemônico, ao

ponto de que os alunos – por vezes refutando-o – de certo modo são cooptados ou a aceitá-lo como única e verdadeira fonte de significados cognoscentes para sua aprendizagem ou atarem-se diante dele.

Esse processo de longa estrada de escolarização dos sujeitos – inclusive os docentes – enseja-se enraizado no imaginário escolar de modo quase inconteste. Embora vejamos nas falas docentes certas divergências analíticas que contrariam – pelo menos em discurso – a hegemonia primária do conteudismo vigente, presente. Seidmann, et al. (2012) nos introduzem que a produção de conhecimentos de sentido comum, construída intersubjetivamente, intermedeia a relação dos docentes com o mundo e constitui um processo gerador de ações a partir de diferentes visões, concepções culturais e igualmente ideológicas – o universo consensual, baseado na negociação, compreendendo que ocorre no cotidiano escolar, a partir desses aspectos aqui correlacionados em se pensando a lógica do conteudismo pedagógico. Ou seja, "as mesmas pessoas ou grupos são capazes de empregar lógicas variáveis de acordo com os distintos domínios de sua atividade" (SEIDMANN, et al., 2012, p. 44). No bojo dos registros docentes acerca do conteúdo escolar, existem contradições reflexivas no grupo, embora os mecanismos (entre eles, os poderes e os saberes) que os empregam à materialização de sua primazia, corroboram para a hegemonização de sua imagem e que levam a uma prática docente de sua aceitação e replicação.

> Os jovens que ficam costumam assistir aulas, eles participam de apresentações, eles gostam de se apresentarem, de apresentarem os trabalhos... Com relação a comportamento até que melhora porque eles ficam em sala de aula, eles assistem, apesar de muitas vezes a gente perceber que eles não têm certo interesse no conteúdo quando você está passando algum assunto, algum tema. Têm certas horas que a gente vê que eles estão distantes; mas, mesmo assim eles permanecem e eles fazem as atividades, copiam. Às vezes, com ajuda; às vezes, não. Os adultos participam, fazem o que podem pra aprender, pra desenvolver o trabalho, mesmo tendo certas necessidades, certas carências. Mas, eles fazem o trabalho deles muito bem. E se esforçam para aprender, para fazerem o que é pedido em sala de aula (C-E1).

> O interesse do adulto é o saber mesmo, o conteúdo. Ele tem ânsia de aprender mais, de ver mais conteúdo. O jovem também. Ele sabe que repetiu à tarde e sabe que ele precisa concluir e é a última possibilidade dele [a EJA]. Mas, muitas vezes ele [o jovem] não vem com intenção de mudar o comportamento, mas sabe que é a última chance dele e alguns mudam o comportamento e outros não. Mas, é como se fosse uma obrigação: eles querem concluir (E-E1).

Ao nos debruçarmos sobre o termo "conteúdo" elencado pelos professores de modo sensível, observaremos que ele está centralizado como base temática, que revela diversas significações nucleares que estabelecem sentidos diversos no processo de objetivação

do currículo pelos professores, como estamos reafirmando ao longo deste capítulo. Neste caminho, é delimitado ao alunado forte correlação ao termo em tela, pois se configura este no cerne principal do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, na Educação de Jovens e Adultos. No registro de palavras que se associam diretamente ao conteúdo escolar, o professorado sugere-o em combinação com os elementos giratórios, ou seja, palavras que cercam o conhecimento oficial do processo de escolarização dando-lhe certa forma figurativa. Estas se entrecruzam à formatação imagética do conteudismo escolar, porque fazem parte da rede de significados do cotidiano pedagógico no trabalho docente. Nesse aspecto, Sá (2015), ao citar Moscovici (1984), clareia nosso entendimento em relação a estas reflexões analíticas que ora estamos empreendendo; pois, nos traz que certas palavras com potencial de serem representadas, selecionadas, são integradas a padrão, um núcleo figurativo – complexo de ideias – assim, ao se adotar essa intrincada composição, facilita-se a fala sobre esta, com termos referentes a ela, usados com mais insistência. Por este amparo, tempo pedagógico, as abordagens metodológicas de ensino, os afetos de apego ou indiferença discente, a própria "necessidade" do educando em apreender tais conhecimentos fazem parte dessa rede icônica que está ajustada ao plano conceitual docente, como também as aulas e livro didático.

Outro lado importante das falas acima transcritas versa-se na exposição meio (in)consciente em relação cotidiana a algumas posições de currículo nelas demonstradas, tais como: transmissão/cópia, atitude docente/passividade discente, desejo/indiferença do educando, comportamento/intenção. "Aquilo que nasce ao acaso das circunstâncias não poderia ser harmonioso, e é necessário um meio para induzir um acordo" (MOSCOVICI, 2011, p. 160). Analogicamente, ao nos referenciarmos neste autor, uma espécie de consciência coletiva unta estas relações e contradições. Entendemos que seja o caldo combativo que vigora nas correlações de poder dentro e fora das escolas. Pois, deixa-se florescer a especialização das tarefas e dos papéis autônomos; e, por outro, a fim de preservar uma dose de harmonia e consenso, há pressão contínua. Entre a consciência e o inconsciente que se misturam nas falas dos nossos entrevistados, tensões, contrastes e ambivalências se imbricam à imagem do conteúdo educacional aqui em análise.

> As aulas aqui, geralmente, eles, os alunos têm muito essa característica de quererem conteúdos escritos... Tem essa questão que tem de ter: o professor precisa escrever para que os alunos se sentirem alunos aqui na EJA. Eles gostam de escrever. Gostam de ter conteúdos para estudar, entendeu? O trabalho do professor aqui é procurar momentos – como naquela olimpíada de Matemática – mas é que isso já foi trabalhado há um bom tempo. Porque o que era que acontecia? Em momentos como aquele, os alunos não gostavam de participar, tinham medo, deixavam de vir... Então isso foi

> trabalho que fomos construindo para que os alunos se motivassem a participar de aulas diferentes que não seja essa aula de escrever [no quadro]. Mas, nós não deixamos de respeitá-los nesse gosto por aulas de escrever, que ainda é predominante: escrevendo, explicando, apresentando trabalho... Seria a sala de aula mesmo, aquela tradicional: aquela que você passa o conteúdo, que você explica o conteúdo, faz atividade do conteúdo. E isso, eles gostam [os alunos] (C-E1).

> É um desafio do professor que é trazer atividades, dentro do conteúdo, atrativas. É desafiante. Só que muitas vezes você não teve tempo de preparar aquela aula como você gostaria de preparar ou você não está tão bem pessoalmente... Então há fatores porque o professor é humano, né? Há aquele dia em que você está muito empolgada e está toda estimulada a preparar aquela aula e você atinge aquele objetivo. Outras vezes, não (E-E1).

Sobre o conteúdo, as reflexões que os professores trazem em relação a esta dimensão do currículo, as tradicionalidades escolares, que ficam expostas como modus operandi do pensamento consensual que angaria professores e alunos ao hábito corriqueiro de um entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de transmissão/recepção, pontuados pela imagem do conhecimento, sistematicamente estruturado na organização curricular da Educação de Jovens e Adultos, ao invés de se ter conhecimentos articulados e modelados entre estes atores educacionais de modo que se pudesse ter na EJA uma democracia mais dialógica e significativa de saberes constitutivos da formação discente. Por esta dimensão, no processo de objetivação em que estamos aqui descrevendo e analisando, esta modalidade – de estranhas e singulares nuances para o professorado – vai à consideração do grupo docente, à sua preexistência forma similar mais familiarizada, a modalidade regular. A matéria é exposta por abordagens em sala de aula que se aproxima a um modelo dicotômico entre depositante e depositado: a matéria é o conhecimento; a imagem dela é o conteúdo objetivado. E nessa relação, o alunado é o seu fiel depositário.

O aluno é um ponto crucial das preocupações docentes no que diz respeito às questões de ensino; ele está nas correlações diretas acerca das argumentações que vão configurando o conhecimento disciplinar como imagem de uma modalidade educacional que se mostra ao professorado como antagônica aos seus anseios e sentimentos. Como depositário de um saber, que está chancelado como o único que reivindica a atenção pedagógica do professorado. O estudante, jovem e o adulto, se entrelaça nas análises docentes em interesses e desinteresses por um tipo de conhecimento preceituado como uma espécie de mola propulsora que pode empurrar o ser discente à salvação de si mesmo e da sua condição social. Se o professor, como pudemos constatar anteriormente, por vezes, se vê como missionário responsável por um direcionamento – pessoal e social – do aluno a partir da ação pedagógica

e comprometimento que o extenua diariamente, essa "missão" educativa se finaliza no cumprimento do conteúdo escolar passado e explicado. Entre sensações de impotência, disputas e embates cotidianos, a meta do conteúdo sinaliza a rede de conexões que o professor cotidianamente vai traçando entre seu fazer pedagógico e os reativos interesses discentes. "Os alunos mais jovens preferem a quadra. Os mais antigos, de trinta, quarenta, sessenta, pessoas que já trabalham que querem aprender a ler e a escrever eles preferem mais a sala de aula. É isso o dilema. Então, como é que eu vou dar o meu conteúdo?" (A-E1).

Objetivado o conhecimento escolar no processo de construção da representação social docente sobre o currículo na EJA, como a matéria visível, significante imagético daquilo que ocupa o espaço a ser preenchido, não mais como aspecto abstrato da elaboração coletiva do professorado, o conteúdo, analogicamente, como nos faz entender Nóbrega (2001), ao citar Doise (1986), ele é a expressão imediata e direta em sentido representacional. Como acepção referida, o aluno – "carente", "necessitado" – se imbrica ao conteúdo como para-raio deste. Desta maneira, jovens e adultos se distinguem entre olhares docentes, seu espectro social é dimensionado, o discurso representacional do currículo tange-se à prática.

> Os alunos da EJA estão mais preparados para conteúdos aprofundados. Eu acho mais do que os meninos do ensino regular, do Fundamental. Acho que pela maturidade. É melhor pra você lidar, eles têm mais facilidade de escutar o professor, de entender mais do que o Ensino Fundamental regular. Até os alunos jovens. Eu acho que eles são diferentes (E-E2).
>
> Os jovens que ficam costumam assistir aulas, eles participam de apresentações, eles gostam de se apresentarem, de apresentarem os trabalhos... Com relação a comportamento até que melhora porque eles ficam em sala de aula, eles assistem, apesar de muitas vezes a gente perceber que eles não têm certo interesse no conteúdo quando você está passando algum assunto, algum tema. Têm certas horas que a gente vê que eles estão distantes; mas, mesmo assim eles permanecem e eles fazem as atividades, copiam. Às vezes, com ajuda; às vezes, não (C-E1).
>
> O aluno de EJA é muitas vezes é obrigado pelas circunstâncias sociais dele, do meio em que ele vive, precisa desenvolver seu trabalho tais dias da semana e não pode vir à aula. Então, eu tenho que ter clareza disso – o aluno vem e coloca sua situação; e eu, que dizer? Que a aula que ele vai perder segunda, terça e quinta desta semana, nós vamos desenvolver esse conteúdo... Existe o livro didático que ele tem como referência e o que não está no livro, que eu trabalho além dele ou substituindo determinados tópicos, conteúdos, assuntos... É orientá-lo para que ele entregue quando retornar, para que possa estar no nível mesmo. Ou seja, isso implica dizer que a gente tem que ter flexibilidade pra gente compreender o contexto desse aluno. Isso é um exemplo que estou dando (D-E1).
>
> **[professor]** Segundo eles, as próprias condições objetivas, de cansaço, de não sei o quê... De já chegar em casa pra repousar pra acordar cedo... Segurança! **[outro professor]** Exatamente, professora, que hoje em dia é um elemento fundamental que não acontece a contento, não é satisfatória a

> forma de atendimento... Tudo isso que eu estou falando porque leva, inegavelmente, a gente minimizar fatalmente determinados conteúdos e isso vai influenciar diretamente na questão curricular no que diz respeito aos aspectos dos componentes (EC1).

A imagem do aluno, sujeito do não saber, sugestiona sua capilaridade de apreensão ou não de um conhecimento a ser ofertado. Sua correlação emblemática é referida diretamente ao estudante do Ensino Regular e espelhada por sua conduta em sala de aula. A precisão permanece: o discente da EJA é um ser que precisa: precisa concluir, precisa apreender um conteúdo, precisa entender que precisa, precisa aceitar por ser um ser necessitado em termos cognitivos a precisar de algo. Uma necessidade vertiginosa que é reflexo de sua condição sociocultural "nefasta", excludente, que revela a vulgaridade quase imperiosa de um contexto social pouco aprazível a possíveis níveis de saberes aproveitáveis. A importância do conteúdo escolar é um elemento de priorização imprescindível para este ser de ausências individuais e sociais. A flexibilidade não é do "conteúdo" oferecido, pode ser dos meios ao utilizarem-se do livro-texto, ora pelos horários escolares e tempos extraescolares dos sujeitos nos quais os discentes se obrigam a copiar assuntos e temas. Ela não se refere a outras formas de conhecimentos além dos historicamente aceitos em âmbito escolar.

No diálogo transcrito da entrevista coletiva, exposto na parte final deste bloco de falas, as reflexões docentes – indiretamente – explicitam a primazia conteudista, mas demonstram que na EJA, ela lastreia lacunas e distanciamentos entre sua aplicação e a atenção discente; e, nesse complexo âmago figurativo, o tempo fecha seus pontos que dificultam a ação docente, sua significação é corolário de justificação que inclina o professorado a priorizar tipos de conteúdos aceitos historicamente na formação escolar, embora importantíssimos, não sejam os únicos possíveis para a EJA. Neste ponto, ao se referir a professores, Barcelos (2012, p. 95-96) assegura que "caímos prisioneiros de formulações onde o tempo acabou se transformando em uma espécie de camisa de força [...] numa regra, num currículo, mesmo que sabem, ensinam conhecimentos e técnicas para outros que mais memorizam que aprendem". Embora como nos alerte este autor – e o processo de ensino e de aprendizagem escolar também se implica nisso – que "nada acontece fora do tempo. O tempo, essa dimensão instituinte e instituidora de representações e imaginários sociais" (BARCELOS, 2012, p. 94). Para além de suas simbolizações, o tempo escolar deve ser repensado em termos curriculares de modo a potencializar a orientação decisória de um currículo mais dialógico às especificidades da EJA e não como fator impeditivo de novas articulações pedagógicas entre docentes, discentes e seus entornos.

Dessa rede intricada que se tece no cotidiano de saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos, a iconicidade que encadeia as formas, os signos e o objeto representado aqui em estudo, inferimos que os fios dessa tessitura se imbricam de modo inseparável e se condicionam retroalimentando conceitos e imagens na formação da representação dos professores sobre o currículo da EJA. Aqui, se estabelecemos pontos divisórios ou por aspectos categoriais, o fazemos em razão de uma tentativa acadêmica de delinearmos uma didática de entendimento do texto. Juntamos outros elementos que se interligam ao registro semântico do conteúdo escolar, mas que estão também interconectados em todo este texto – ora nesses sentidos atribuídos ao conhecimento escolar histórico, ora aos anteriores contextos dimensionais analisados. Adentramos as reinterpretações docentes que associam o registro do termo conteúdo e a impregnação conceitual que adere ao livro didático de modo que processualiza um nível de apropriação a este recurso de modo latente entre os professores.

> Hoje, como eu disse, eu conto com o apoio do livro didático e os livros que têm chagado para a EJA – não sei o de Matemática como é – mas o livro de Inglês tem ajudado, tem trazido uns textos interessantes porque realmente são ligados à faixa etária, à vida desses meninos, desse alunos que nós temos – esses jovens, estudantes jovens e adultos – então, de maneira geral o livro tem me ajudado, tem me norteado nessa escolha, vamos dizer assim, desse conteúdo que eu lanço, que eu trabalho em sala de aula. Pra trazer o quê? Um conteúdo que seja mais funcional, que esteja mais ligado ao dia a dia deles, que possa ser útil pra eles quando saírem da escola ou enquanto estiverem aqui (EC).

> O currículo, os conteúdos da EJA, PCN e, principalmente, o livro didático. O professor trabalha em função dos livros didáticos. E esse conteúdo não interessa para os alunos. Para que vai servir metalinguagem para esse aluno? Para o aluno que é marceneiro? Isso é contraditório: ao mesmo tempo em que estou falando do meu aluno que está desmotivado, que ele não aparece, mas na minha aula eu contemplo um negócio desses, um conteúdo desses? (C-E2).

> O livro didático da EJA é diferente do livro didático do regular. Eu fico perdida. O da EJA foi entregue para a gente, para os alunos... Se foi escolhido, eu não sei. Não sei como foi o sistema de escolha do livro. Mas, é o material, o guia que nós devemos usar; que eu não concordo porque, pra mim, deve ter uma base, uma diretriz curricular e não é o livro que vai me dar essa diretriz. Até porque o livro não é o material que deve ser predominante, ele só mais um recurso. A gente pode usar outros recursos. Mas, coloca-se como o material a seguir-se. O conteúdo é aquele (E-E2).

Se o conteúdo escolar, que está sequencialmente organizado em disciplinas, configura a iconicidade que aproxima sua imagem ao um conceito curricular, como processo formador do universo consensual dos professores sobre o currículo no segundo segmento da EJA, se este está objetivado por este saber oficializado na educação formal, o livro didático funciona com a função de selecionamento cultural que delineia este conhecimento. Embora o

professorado lance mão de outras fontes para a aplicação de um conteúdo escolhido, o livro didático é o meio material que possibilita as ligações entre a norma e a técnica que verticalizam o seu "dizer" a ser transmitido – um recorte que retém as informações que estão ensejadas nas rotinas docentes como arquétipo de suas ações no ensino formal. A prática guia-se, em grande parte, a partir dos ditames do entendimento absorvido pelo professorado na aceitação deste livro como aporte material que condiciona a aplicação do conhecimento curricular culturalizado, hegemonicamente, por critérios que estão alheios às decisões docentes na Educação de Jovens e Adultos.

O livro didático é um veículo pedagógico – embora não deva ser rejeitado – que pavimenta o caminho escolhido e ramificado na construção da docência e a implicação do seu saber/fazer. Nesse campo, Sacristán (2000) nos afirma que as condições de produção e consumo de textos para o desenvolvimento curricular impedem que estes materiais didáticos sejam algo diferente de retalhos justapostos de saberes entrecortados, de escasso valor cultural, mesclados com exercícios para os alunos, sugerindo uma pauta de comportamento de discentes e docentes em sala de aula; onde aqueles, distintos, múltiplos, alternáveis ano a após ano letivo usam esses materiais indistinta e sucessivamente como uma forma padronizada de aprendizagem de sujeitos diferentes. Concordamos com a crítica que, "enquanto não se for consciente da interação recíproca entre regulação administrativa do currículo, meios tradutores do mesmo, mecanismos de consumo, qualidade cultural dos meios e dependência pedagógica dos professores, será difícil melhorar a prática" (SACRISTÁN, 2000, p. 153).

O livro didático é a concretude que ajuda a configurar as ações deste grupo profissional, embora suas contradições e divergências institucionais na educação formal estejam implicadas através dele. Material de uma espécie de dominação docente. Seja por comodismo ou necessidade o tecnicismo que o livro comporta, debruçam-se os docentes sobre ele de forma alienável, como revigoramento de um caminho curricular paradigmático e planificador. São desconsiderados os contextos sociais, culturais e históricos em que se inserem os alunos em suas experiências de vida. Uma seleção que dá forma corroborada à imagem objetiva na rede de significações e de saberes que a representação social dos docentes sobre o currículo vai conjecturando e sendo partilhada no tecido cotidiano da escola.

> Os conteúdos a gente pega do livro didático... Você pega o livro e já tem uma sequência pré-definida, eu gosto de seguir. Qualquer colégio que vou, eu vou seguindo o livro. Eu não gosto de pegar um assunto e lá na frente eu volto... Vou seguindo, porque eu acho que quando eles construíram aquele livro, já foi pensando nisso: você para avançar tem de saber o assunto anterior. Então, é melhor você ir devagar e ir preenchendo todas as lacunas de aprendizado deles – claro que não preenche todas porque depende muito

> mais do aluno do que do professor, porque já vi numa palestra que o aprendizado em sala de aula é 20% pra os que prestam atenção. Ele vai conseguir a maior parte em casa, estudando e de preferência no mesmo dia (A-E2).
>
> Os conteúdos são tirados de livros, de pesquisas que os professores fazem, o livro didático é usado... Mas fica em aberto, o professor que quer usar, usa. Nem todo professor usa o livro didático: às vezes, usa em uma aula, não usa em outra. Aí, trazem materiais diversificados como textos, cópias de atividades, pesquisas, pedem pros alunos pesquisarem... Os professores vêm à biblioteca, trabalhamos muito em datas comemorativas – apesar de retrógrado – mas os alunos gostam. E quando percebemos que eles gostam, passamos a melhorar... A gente passar a aprimorar aquela aula que os alunos gostam; aí a gente se reúne e cada um pensa na sua forma de trabalhar (C-E1).
>
> Na disciplina de Matemática nem todos os conteúdos matemáticos você consegue estabelecer uma relação estreita e imediata com o cotidiano e o que você ensina. É preciso ter bastante maturidade na disciplina, anos de ensino, vivência com ela, estudar a fundo porque nem sempre o livro didático traz essas relações; às vezes, você tem de buscar em conteúdos subjacentes ao que está no livro; não está no conteúdo em si da disciplina, mas na história da Matemática para explicar porque determinado conteúdo é importante, de onde aquele conteúdo surgiu, em qual contexto social, político, econômico e porque ele se fez necessário e porque ainda permanece sendo necessário hoje. Muitas vezes a própria academia não dá isso e você tem de ir além. É preciso conhecer a história daquilo que você ensina para ter sentido porque é que você ensina (D-E1).

Embora possamos perceber subjetividades nas falas de alguns docentes que se imbricam a dissensos dentro do aparato simbólico e cognoscente do grupo, de certo modo, o professor é cooptado pela imersão à sequencialidade linear do conteúdo distribuído no livro da EJA, ao longo de seu trajeto profissional; seja pelas condições pouco aprazíveis e exaustivas de um trabalho pedagógico em distintos turnos de laboro, seja pelo emaranhado cotidiano de situações escolares que quebra o ser docente ao desestímulo, ou seja, pela comodidade burocrática que a determinação do livro-texto (particularmente o didático) o proporciona. Os significados atribuídos a este livro e, mais ampliadamente ao livro-texto, articula-se a uma concepção de prática que o entende como ponto de resolução ou consumo de um conhecimento cientificado e outorgado pela rede educacional que é traduzido por "especialistas" alheios às escolas e seus contextos.

> Eu digo para eles que entrem no youtube em relação aos conteúdos que não pudemos aprofundar mais, e, hoje em dia, com as novas tecnologias e que eles vejam mais algumas questões. Eu fico dando dicas e isso me dá certa tranquilidade. Escola nenhuma consegue dar de todo o conhecimento que é cobrado. Ela pode se aproximar. E como as coisas terminam no âmbito dos específicos, então, é possível que você direcione tal conteúdo, tal disciplina para certas especificidades (D-E1).

Para além de outras fontes em transmissão aos alunos jovens e adultos, o livro didático feito e prescrito para a EJA, como padrão de uma educação pragmática e universalizante, é uma espécie de máscara visível que figura o conteudismo como objetivação curricular construída pelo professorado. É um modelo, uma forma, uma escolha intrinsecamente incorporada ao discurso docente, à comunicação que faz do processo de ensino e de aprendizagem – não o único porque não está desacompanhado de contradições; não o unívoco porque redes de significados até contraditórias circundam o campo, mas o mais proeminente ato de dizer a educação escolar em seus aspectos mais rotineiros e executáveis na pedagogia da sala de aula; pois seletivo, se finca no discurso e na prática docente.

Para Alonso (2013), se faz necessário uma educação atinente a um mundo em contínua transformação, o que exige uma postura de abertura e de flexibilidade mental incompatível com a rigidez acadêmica hegemônica em nossa escola atual. Nesse empenho, a compreensão de que não se podem prever socialmente quais os conhecimentos – e aqui nos referenciamos à EJA particularmente – serão imprescindíveis em um futuro próximo, essa quebra epistemológica que sustenta tal rigidez deve ser repensada criticamente. Como nos afirma este autor, os conhecimentos escolares são o fruto de uma seleção frequentemente originária de uma arbitrariedade, mas "o problema é que, do modo como funciona a escola, esses conteúdos são esquecidos com assombrosa facilidade, e raramente os alunos os incorporam em seus esquemas interpretativos da realidade" (ALONSO, 2013, p. 316). A face mais direta do livro didático está plasmada nessa arbitrariedade – embora não possamos desconsiderá-lo completamente como recurso para o ensino escolar.

Por outro aspecto, este livro é um signo do carrego acumulado no indivíduo, que a coletividade docente congrega para si e consigo em suas interações com a educação formal. Em seu percurso educacional, uma memória está incorporada e construída intercambiavelmente entre percepção e conceito, mesmo em meio a divergências, a prática dela revela o poder implícito de sua materialidade funcional pelo uso e internalização do professorado ao livro. Para a interdisciplinaridade desse entendimento, Sá (2015) nos demonstra que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir dessas experiências, muito em função da realidade presente e com apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura. Como recorte análogo a essa reflexão, o livro é parte meio genética do processo formado em termos de objetivação conteudista no pensar/fazer docente que multifaceta os temas organizadores da rede de representações curriculares construída em seu cotidiano. Na padronização caricata que o citado livro empreende ao conteúdo, o espaço de divergência sobre o mesmo, circula

discursivamente de modo fragmentado e difuso, intercalando-se às diversas significações cognitivas que o termo “conteúdo” solidifica nas concepções docentes.

> O nosso material didático é bom; não é excelente, mas já tem livro intitulado com Educação de Jovens e Adultos – com conteúdos supostamente voltados pra eles [alunos da EJA]. Porque ainda é um material que foi pensado para a EJA. E você vê aqui, acolá, uma sistematização desse pensar; ainda assim muito distante. Mas, como não há manual que atenda tudo que aquela clientela, naquela escola, naquele contexto necessite... O professor se utiliza desse material e não vejo problema nenhum. Livro nenhum, livro didático nenhum me governa. Eu não sou discípula dele; ele é material de sala de aula, um dos... (B-E1).

> Eu olho o material da EJA desses livros e de acordo com algum texto eu parto para os conteúdos. Eu não vou seguindo os livros [didáticos], mas em alguma matéria, em algum conteúdo eu posso pegar e trabalhar, mas eu não sigo o livro. Não trabalho com apostilas. Mas, assim, eu mesma levo o material e a gente estuda [em sala de aula] (B-E2).

No cruzamento de sentidos cognitivos apreendidos à questão do conhecimento escolar, sistematicamente, oferecido ao alunado da Educação de Jovens e Adultos, sua evocação carimba os fios que ligam o campo de sentidos a ele vislumbrado aos recursos metodológicos de ensino empregados pelos professores nas salas de aula da EJA. O conteúdo escolar, sua imagem, atravessa os temas e dimensões aqui costurados sobre o arcabouço representacional do professorado desta modalidade de Ensino Fundamental que se imbricam também sobre o currículo. A abordagem didática em sala de aula pode ser diversificada, mas dois aspectos se evidenciam: a imposição do conteúdo – arquétipo do saber escolar – e a reafirmação da agência docente diretamente proporcionada à inação recebedora discente.

> O livro, eles admitem. Mas, o quadro ainda predomina. O professor tira o conteúdo do livro, de uma forma resumida, para colocar no quadro, sim; ou pegar um conteúdo da internet, de uma apostila e escrever no quadro como uma forma de se aproximar do aluno porque eles se sentem mais alunos (E-E2).

> Eu gosto de dizer e fazer uso da máxima de Moacir Gadotti que diz que o sujeito aprende com várias aproximações com o objeto do conhecimento. Então, o professor pensa que só porque chegou ao quadro o que é aquilo, numa aula, o sujeito já sabe. É preciso que outras aulas, outras metodologias, mostrar novas tecnologias para mostrar como é possível resolver problemas, usar a própria aula expositiva dialogada com quadro e giz, usar material manipulativo para transformar numa linguagem simbólica, ou seja, formas diferenciadas para se trabalhar o mesmo conteúdo. É preciso fazer isso. Eu trabalho e busco levar para o aluno formas diferentes de passar o conteúdo, com metodologias diferentes: jogos, aulas expositivas, aulas dialogadas, sala de vídeo, sala de informática porque temos novas tecnologias. Porque quanto mais o aluno se aproxima do objeto de conhecimento, mais aprende (D-E1).

Como imagem formatada a um conceito, como texto proferido, como vértice material referente a um corpus pedagógico presencial a ser transmitido, o conteúdo é plano, é generalizante, é uma quase entidade onipresente sobre as construções representacionais dos professores, é seu curso, é destinado ao comprimento do fazer docente. Um padrão distribuído pelos vários componentes da organização curricular, fracionário, disciplinar. Uma seleção cultural que replica parte do acúmulo humano de saberes produzidos. Ele não é contexto, não é acepção societal que constrói outros saberes no cotidiano das experiências vividas também pelos alunos da EJA. Ele é duro, imparcial, o único verdadeiro, o aceitável. E para sua transmissão, as várias abordagens metodológicas de ensino possíveis podem ser empregadas, determinadas, planejadas. Elas existem mais para a confirmação da passagem – pelo professorado – dos vários temas sequenciais que o conteúdo escolar congrega em si mesmo. Do passado tradicionalista educacional ao presente controvertido, o texto do conteúdo oficializado na escola trafega como um dogma irrefutável na missão da docência. Sua força de possibilidade única dentro das instituições de ensino abrange o alunado – que mesmo, por vezes, contestando-o inconscientemente – o faz exigir em presença na sala de aula: sua presença escrita, explicada, copiada, reproduzida prescreve sua capilaridade inata. Para entendermos mais detalhadamente essa imposição, Sacristán (1998, p. 150) nos ajuda em relação à imagética construção deste termo.

> O termo *conteúdos* nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entende os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas. É, por outro lado, um conceito que reflete a perspectiva dos que decidem o que ensinar e dos que ensinam, por isso, quando fizemos alusão aos conteúdos, costumamos nos referir ao que se pretende transmitir ou que outros assimilem, o que na realidade é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que o aluno/a obtém.

Essa reflexão nos chancela o entendimento de que, a tradicionalidade conteudista escolar, pautada a elevação do conhecimento academicista, parâmetro espelhado das ciências – que ampara um imaginário social de saber verdadeiro e quase absoluto – traça seu percurso histórico no campo educacional destas instituições, impondo uma maneira de aventar-se o currículo, isto é, o caminho da formação escolar. A este termo elencam-se diversas significações semânticas naturalizadas na docência, como estamos aqui descrevendo e analisando. Esse elemento gravitacional que a imagem do conteúdo simboliza e sua polifasia de sentidos cognitivos, presentes na coletividade docente, emenda uma análise dos

professores, que observam os alunos da EJA correlacionados ao peso cultural que a conservação conteudista em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos reclama e induz. A partir dos processos metodológicos de ensino utilizáveis, as ações pedagógicas verticalizadas se colocam guiadas pelo campo representacional do currículo, não sem as reações de alunos jovens e adultos com suas diferentes origens, vivências e anseios de vida. A seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros.

O conhecimento escolar filtrado nos currículos tem valor muito diferente para os alunos/as de acordo com sua procedência social e conforme as possibilidades de permanecer no sistema educativo, conforme nos explica Sacristán (1998). Esse embate precipita aspectos conflitivos e complexos que se deitam ao solo do professorado, levando-o às mais sensíveis sensações de desgaste e descrença educacional e aquiesce também duplos movimentos entre conceito, interpretação e prática do currículo da EJA. O amparo da tradicionalidade educativa, a aula impositiva, a pré-seleção, a escrita e a cópia, o controle, etc., são efeitos ricocheteantes do universo consensual, em parte, que é construído ao longo dos anos na coletividade docente. O conteúdo modela o retrato objetivado da base de sustentação educacional da EJA, ou seja, o currículo; as práticas são guiadas por representações sociais que se adentram diferentes planos da educação formal, revigoradas e dinamizadas nas pelejas de poder em espaçotempo escolares. Muito em razão dos embates, é preciso disciplinar o alunado, apresentando-o a um modo de conhecimento um tanto quanto hegemônico.

> O aluno prefere mais aula tradicional. Assim, também depende da turma, né? Tudo depende da turma. Aí, varia o planejamento, a forma como você vai trabalhar. Agora, no geral, eu tenho nove anos de EJA, eu já tive problemas com relação ao uso de recursos metodológicos diferenciados, tecnologias inovadoras. Teve turma que eu fui... Não só a questão do próprio recurso audiovisual. Eu fui para algumas turmas é... Mais falar, abordar o conteúdo de forma oral, e não usei o quadro – que também é um recurso tecnológico mais consolidado – e que a gente vê que está ficando pra trás, mas eles não gostaram porque nesses dias eu não usei o quadro. Eles disseram que a aula não foi dada. Eles me criticaram, é mais os adultos. A sorte é que eles me criticaram abertamente pra mim. Que eu não escrevi e acharam que não foi dado o conteúdo porque eu não usei o quadro. E aí, eles acham que o professor é preguiçoso. Por isso, é importante esse diálogo pra eles exporem a opinião deles pra mudar a realidade ou manter a coisa do jeito que ela é (A-E3).

> Os alunos que logram êxito é porque há um incentivo muito grande aqui da nossa parte, de todos nós da escola pra que eles – a partir daquele mínimo que foi possível eles aprenderem – corram atrás de mais. A gente incentiva. Hoje têm aulas gratuitas no Youtube, têm cursinhos rápidos, às vezes... Então, ficamos criando outros mecanismos pra de fato, determinados conteúdos basilares possam ser apreendidos por eles. (EC1).

Na Educação de Jovens e Adultos – aproximada da modalidade regular de ensino – a replicação de um conhecimento imposto e selecionado, como espécie de convicção socialmente almejada por uma hegemonia de pensamento cultural, reflete a concretização do julgo conceitual de uma postura e decisão política que delineia a base curricular. O professorado, de modo geral, e não sem contradição ou fugas subjetivadas, é o instrumento executório desse caminho pedagógico. Esse cenário complexo, exige, como Charlot (2005) cunhou, cercamento simbólico da escola. Segundo este autor, fundamentado filosoficamente e ancorado na cultura pedagógica, foi-nos legado a construção do estabelecimento de ensino moderno: com essa ideia de cercamento, contribuindo de modo fundante para a nossa educação. De modo que nada pudesse tirar a atenção do alunado, esse ideal outorgou seu único objetivo: o saber escolar. Processos de culturalização de um pensamento escolar onde o professor destina uma decisão de conhecimento a um alunado, que precisa recebê-la.

De certo modo, a aula convencional é mais afeita ao entendimento discente dela como tal, ao mesmo tempo em que sua tradicionalidade pouco significativa impulsiona – em significativa parte motriz – as resistências discentes em relação ao seu processo formativo nas salas de aula da EJA. Nesta modalidade, especialmente, aceitação e reação fazem parte de um jogo contraditório e complexo que capilariza certa catalização que deságua nos embates em salas de aula. Ela é um recorte da contradição social e cultural dos nossos tempos. Ao professorado, esse turbilhão de fatores cotidianos contribui para seu pasmo afetivo e cognitivo de modo sensível e estreito, o que o implica em direção na busca de outras ações pedagógicas em meio ao conflito rotineiro, que reflete na imagem em perspectiva do currículo a partir do campo representacional dos professores sobre este artefato educacional.

> Muitas vezes você quer fazer algo diferente, vamos dizer, em termos de conteúdo e os alunos são ligados mesmo ao tradicional. Os alunos da EJA são assim. Você quando faz um trabalho na biblioteca, às vezes, eles já não querem: - *professora nós vamos sair da sala e vamos para a biblioteca? - Mas, lá vocês têm acesso a livros, o estudo é muito mais enriquecedor*... Muitas vezes eles ficam fazendo resistência. Eles resistem às mudanças. E eles adoram o piloto, quadro negro, quadro branco... (EC3).

> Eu não tenho visto muita diferença [entre aulas normais e projetos] porque têm outras variáveis para além dessa preocupação – pelo menos é o meu olhar nesse momento, mas como tudo está em processo de transformação, mudança – quando a gente lança mão de aulas diferentes ou não sei o que, conteúdos e tal, metodologias etc, etc... É um conjunto de elementos que vai é... Motivando, prendendo o aluno... Mas, mesmo diante desses fatos, existe a evasão por outros elementos: que é a questão do mundo do trabalho deles, que é a questão social [sazonalidade, moradia] – muitas vezes eles trabalham e de repende eles se veem obrigados pelas condições materiais de existência concreta a terem que ir embora. Você vai fazer quê? Pode estar sendo a aula melhor do mundo, o projeto mais bonito do mundo... (EC1).

> Em muitos momentos quando a direção organiza, a equipe pedagógica... Algumas aulas diferentes a gente vê que esses momentos – às vezes, é organizada uma palestra sobre determinado tema de interesse da juventude seja drogas, sexo, rock and roll, seja o que for – e essa palestra além do conteúdo dela em si é sempre despertado neles, porque é importante porque isso vai servir pra vida deles, na hora em que você pensa isso eu acho que é pensar o currículo, né, para além das disciplinas, do aspecto cognitivo (EC2).

> [**professor**] Algo que trabalhamos muito, e que eu gostaria de citar, são parcerias. Por exemplo, já que é... Nós estamos trabalhando com futuros profissionais, seja qual for o campo que eles escolham; mas, aí, seriam importantes parcerias com instituições como o SENAC, instituições como o SESC – inclusive nós já comentamos isso muito, mas infelizmente... [**outro professor**] – aí, seria algo que melhoraria muito, que eu acho que em termos curriculares, seria algo muito relevante e muito importante você alcançar. Porque seria essa junção do conteúdo que nós já trabalhamos com conteúdos, com cursos que eles possam fazer... Práticos! (EC1).

Os professores imbricam os aspectos metodológicos que buscam diversificar conteúdos prontos com objetivo de aplicação por abordagens outras. “Na história do pensamento científico curricular existe uma corrente dominante que separou os temas sobre currículo dos da instrução” (SACRISTÁN, 1998, p. 123). Segundo este autor, se a didática como reflexão geral não se preocupou muito com os conteúdos, mas basicamente a atividade de ensino, a teoria tradicional de currículo tampouco se ocupou de como este se realiza na prática. Esse movimento docente que busca distintas configurações no processo de ensino revela o rescaldo dessa dominância epistemológica; mas também sinaliza que os processos de construção da representação que empreendem os docentes no cotidiano da EJA sobre o currículo não figura em elementos estáticos; pelo contrário, multipolariza dimensões variadas que dinamizam o universo de consensos, mas também dissensos na coletividade docente. Ao redor do multifacetado campo semântico do termo conteúdo, os processos metodológicos de ensino se propõem a enfrentar a resistência discente a certas abordagens, ao mesmo tempo em que buscam o controle no sentido de aprisionamento da atenção discente. O conhecimento talhado como necessário ao discente contorna-se por diferentes caminhos para chegar ao alunado pela mão do professor; e, em relação a este, fios do tecido de saberes experienciais da docência tecem seus novelos em meio à intrincada realidade da EJA que respira contradição, divergência e desistência.

Como formação icônica do currículo, o conteudismo priorizado nas ações pode estar em constante mutação, porém, sob os auspícios reivindicatórios do professorado como aspecto a ser perseguido na formação do educando em termos privilegiados, de primeira ordem. Eles não são ditos por um dizer textual que possa ensejar os saberes discentes, seu entorno, seus significados: quando imaginado extraconfiguração disciplinar historicamente

instituída, é feito de modo igualmente hierarquizado, trazido, derramado, depositado. Embora outros espectros de conhecimentos sejam aventados – de formatações técnico-profissionais ou de articulações interdisciplinares –, delimitam-se, neste quesito, mais à noção afeita à circulação discursiva das ideias. As falas acima prospectam acepções e suas possibilidades, o que revela mobilidade – embora insipiente na EJA – de conjecturas curriculares no cotidiano da modalidade. Jovchelovitch (2014) nos ajuda a perceber que a polifasia cognitiva abre avenidas tanto sobre as correspondências entre modalidades de saber e situações sociais como para a análise das transformações dessas modalidades de saber, das relações que estabelecem e sua adaptação.

Noutro polo, Sacristán (1998) infere que o pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso – o que reforça nossa análise acerca das tessituras construtivas nas representações sociais dos professores da EJA sobre este campo – podendo encontrar inclusive posições que escornam a interpretação e decisões sobre os conteúdos, ao pretenderem unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos docentes. Essas reflexões expostas colaboram para nosso entendimento de como os professores se movem na tentativa de diferenciar abordagens didático-pedagógicas na apresentação e transmissão do conhecimento escolar aos alunos: por meio de consensos e dissensos, saberes cotidianos, difusões, resistências, afetos e contradições que vão se misturando na dinâmica rotineira da EJA. Filhos de uma convencionalidade curricular e práticos pedagógicos, guiados por um campo representacional, objetivam os professores, em sua representação sobre o currículo, no desenho dos conteúdos escolares.

Nas inserções metodológicas de ensino existem possibilidades de outras alternâncias que podem incitar outras concepções acerca do currículo na Educação de Jovens e Adultos – o que sinaliza a insurgência de uma nova arquitetura no saber/fazer docente. Em meio à rede de significados e sentidos construídos no itinerário reflexivo e, especialmente, prático dos professores nesta modalidade educativa, há docentes que vislumbram perspectivas que abordam os conteúdos escolares através de mecânicas diferentes do habitual. Questões como a interdisciplinaridade permeiam algumas assunções de lógicas pedagógicas distintas do trabalho naturalizado no trato do conhecimento historicamente desenvolvido e aplicado no conjunto da EJA. Este aspecto é muito interessante porque mostra um ponto de fissura no padrão habitual das aulas no que tange ao entendimento disciplinar e suas subdivisões graduais dentro da organização curricular da EJA. Embora, não sejam aventadas possibilidades pedagógicas referentes a uma trama de conhecimentos articulados entre saber escolar e saber da tradição, dos meios sociais e culturais onde se inserem os alunos. A busca

por ações de ensino menos encalacradas às caixas isoladas de componentes curriculares já sugere desvios da rota tradicionalista. Dinamismo representacional em pulsação grupal.

> Quando você tem essa visão [interdisciplinar] e consegue agregar outros colegas com essa visão, você consegue desenvolver um excelente trabalho; envolve o aluno, a aprendizagem, inclusive com conteúdos que você achava que ele só iria aprender se você ensinasse primeiro isso, depois aquilo... (D-E1).

> Eu acho que o professor precisa é olhar o aluno, vê as necessidades que ele tem. Não só ver os conteúdos que eu preciso trabalhar e nem seguir uma sequência de conteúdos. Eu tenho que entender aquela realidade e a partir dali poder construir um conteúdo, um conhecimento... Tem que olhar... Pra você saber que caminho atingir os objetivos de seus conteúdos. Não só o método, até como atender às necessidades que tenham [os alunos], que você percebe – que algumas são latentes – pra oportunizar vivências, determinadas coisas pra que entendam o assunto sem chegar dizendo isso é assim, assim... (B-E2).

> A gente percebe muito o interesse do aluno quando se refere a [certos] conteúdos, à [determinadas] disciplinas. Eles se interessam muito mais do que outras disciplinas. Não sei responder o porquê, mas a gente percebe esse entusiasmo; e também sei: um dos fatores é o próprio professor, que faz esse trabalho de conquista muito bem. E ele não consegue só conquistar o aluno pra ele, mas consegue conquistar para a disciplina. Isso tanto jovem quanto adulto (C-E1).

Nessas falas existem movimentos contra-hegemônicos de currículo no seio da EJA, que revelam disposições subjetivadas de alguns profissionais a outras perspectivas dialógicas. Inclusive buscando a conquista da atenção não somente discente e também dos colegas profissionais. Professores procuram redimensionar suas práticas, angariando perspectivas menos compartimentadas com as quais se encontram debruçadas à organização curricular na modalidade. Em pelo menos numa das três escolas desta pesquisa, estes movimentos foram aventados. Isso implica que – há tentativas de convencimento para um quadro mais abrangente do professorado nas escolas – algumas iniciativas pedagógicas respiram ares menos segmentados e mais interessados na ligação de saberes escolares. Outra perspectiva é o discurso que principia atentar em direção ao alunado, vendo-o não como tábula rasa ou contêiner vazio, necessitado, carente; mas, inferindo um olhar mais sensível, buscando seus quereres, seus objetivos e significados dentro da escola, suas demandas mais prementes.

À verticalização pedagógica, à imposição conteudista que não leva em consideração outros saberes que circundam a sala de aula, pode haver alguma brecha que leve a novas reflexões e ações na práxis docente. Rays (2005) afirma que o trabalho docente deve se dá pela intervenção política e pedagógica com vistas a um projeto de sociedade, onde a

reflexão do professor está marcada pela subjetividade-objetividade que antevê e projeta, conscientemente, sua ação pedagógica. Dessa forma, segue este autor, o trabalho docente se realiza e se torna de fato um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num espaçotempo específico, pela mediação da teoria e da prática.

Esses aspectos se mostram interessantes e, ao mesmo instante, relevam que embates (às vezes, tácitos) são também travados em perspectivas educacionais, destoantes das convencionalidades dominantes. No campo das experiências docentes, no limiar de suas reflexões cotidianas, na imbricação entre o posto e entreato do não familiar ao familiar, o poder/saber docente retroalimenta-se custodiado pela incerteza e certa inquietação de professores em seus discursos. O floreio figurativo que empreende seletivamente ao conteúdo da EJA, a interpretação formadora nesta questão que levam aos aspectos construtivos de consensos docentes sobre o currículo, não é uma mobilização estável e plenamente incorporada, porque nesse processo formativo e à guisa de suas ações, certo conflito do signo se abate intragrupo docente; pois, ele desvela no cotidiano escolar perspectivas também individuais acerca das questões de ensino e suas posições na fronteira das demarcações e posições pedagógicas. Essa implicação pode ser esclarecida ao refletirmos em Lopes (2005) quando esta autora afirma que a ação de ensinar põe em movimento elementos como os objetivos, os conteúdos, a unidade ensino-aprendizagem. Estes elementos que se posicionam dentro de uma situação didática concreta, segue a autora, incluindo o contexto sociocultural da escola e dos alunos. O que deveria levar a uma ação docente ao refletir os recursos didáticos disponíveis, os conhecimentos e as experiências de vida de professores e alunos.

Parte das divergências e abordagens práticas do conhecimento escolar, a forma como interpretar o alunado e a EJA, pode estar na raiz formativa de cada professor, em sua forma de ver e entender o mundo, seu itinerário de vida, suas experiências, sua autonomia no pensar/fazer. “Na minha formação foi tão pouca coisa [sobre a EJA] que eu não lembro. Na minha graduação em algum momento uma disciplina de educação se falou na EJA. Mas, pra eu lembrar o conteúdo específico que foi estudado, eu não lembro” (A-E3). A concepção figurativa, emblemática, do conhecimento acadêmico como uma espécie única da verdade acerca do acúmulo humano de suas produções práticas e intelectuais, parece estar presente em todo o corrimento da formação do professor, da formação do sujeito – cria de um molde dominante que alimenta essa decisão educativa formal do início da escolarização dos sujeitos até chegar à formação universitária para moldar docentes. Assim, é-nos importante analisar o registro dos professores – embora, como já mencionamos que a formação inicial não seja nosso foco, mas atravessa as dimensões curriculares como fonte cognoscente do professorado

–, pois, interligam conhecimentos estudados em suas licenciaturas aos de suas práticas profissionais.

> A minha licenciatura não me preparou nem um pouco para a Educação de Jovens e Adultos. Não teve nenhuma disciplina e tudo que eu fui... Eu me julgo um bom professor... Aliás, de fato, minha licenciatura não me preparou, sequer, para ser professor. Eu tenho dito isso nos encontros de licenciaturas que participo. Infelizmente, as instituições formadoras no Brasil têm muito que evoluir na formação do professor, e olha que mudou um pouco mais recentemente. Nós somos formados para bacharéis, com três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas em educação na minha formação, como didática, metodologias, estágios, etc... Mas, as disciplinas eram praticamente as mesmas para o bacharelado e licenciado. E eu me perguntava: quando é que iremos estudar conteúdos voltados para o Ensino Fundamental e Médio? Naquela época eram primeiro e segundo graus. Então, minha graduação pouco me ensinou a ensinar Matemática para – à época – primeiro e segundo graus e, hoje, Ensino Fundamental e Médio. Hoje, parece que estão corrigindo isso, acho que já tem disciplina de Matemática para o Ensino Médio... Eu fui formado na UFRN e depois fiz mestrado lá (D-E1).
>
> Em minha graduação não havia discussões sobre Educação de Jovens e Adultos. Eu não fui preparada para ser professora na EJA. Eu não fui preparada para ser professora. Apesar de ser um curso de licenciatura ninguém lhe preparada pra você ser professor. Preparam para ser artista. As disciplinas me preparavam pra ser artista, encenadora, pra ser tudo menos professora. E as poucas disciplinas que eu vi em educação não eram pra me preparar para ser docente, eram pra discutir certas ações dentro da pedagogia e da didática... Mas, isso também não vai lhe preparar e nem vão lhe mostrar como é a prática... Teorias! As teorias servem, mas são tão distantes da realidade. O conteúdo da graduação é uma base, mas não é tudo (B-E2).

A priorização que o professor atribui à questão do conteúdo escolar, a partir dele na graduação, é um aspecto muito forte na imagética formação que constitui as análises e significados docentes acerca do seu trabalho por um lado; e, por outro, faz uma assunção interpretativa dos aparatos cognitivos que revelam as representações sociais, em sua rede de significados, sobre o que seja o currículo. Ao buscar no seu passado formativo uma inserção analítica acerca dos conceitos e concepções que animam o professorado em relação à EJA, sua atividade profissional e, especialmente, no que diz respeito aos anteparos cognitivos, trançam os mestres escolares as dimensões que desvelam o currículo. Como nos apresenta Guareschi (2007), essas representações não são uma cópia do mundo – particularmente – podemos transpor para o mundo da EJA, mais estreitamente, o currículo desta modalidade, como objeto de representação; mas, seguindo este autor, elas são uma construção simbólica dele. No sentido de construções simbólicas, o peso imagético do conhecimento acadêmico reivindica sua raiz, na discussividade cognitiva dos membros do coletivo docente, desde o

espectro gradual de suas respectivas formações e se revigora quase transcendentalmente ao estágio profissional de sua reflexão/ação em contexto escolar.

Esse rescaldo memorial academicista, ao tempo que se delimita como o signo de uma trajetória educacional consistentemente dominante na escolarização dos sujeitos, se precipita sobre o cotidiano docente como esquematização cultural que estrutura o seu dizer, pelo texto pré-determinado que lhe faz dizer o que diz, em suas conceituações como diz, a partir de um lugar; das circunstâncias sociais e pedagógicas que se lhes arredam à incorporação do entendimento, da interpretação cotidiana do currículo: e este é espaçotempo que delimita seus saberes e poderes, evocando ao coletivo docente a figura do conhecimento, pelo termo conteúdo, visar o currículo nos diversos sentidos que a palavra insinua.

Outro fator interessante, embora contraditório ao pensamento academicista docente, por meio de sua priorização ao conteúdo, é a dicotomia teoria/prática educativa. Nesse cenário, o dia a dia docente leva-o à construção de saberes e de experiências práticas que – dentre tantos outros aspectos educacionais – empurram o professorado a separar da prática, a teoria, assimilando esta como inoportuna ao seu áspero cotidiano, abstrata e divergente da realidade escolar diária. Esse afastamento docente do universo reificado da educação formal é um aspecto importante, pois revela que ao sair dele e cair na prática, o professorado exime de si – grosso modo – a possibilidade de uma práxis mais pertinente e empoderada, epistemológica e tecnicamente, a respeito do contexto educacional que atua. Contrário ao pensamento dicotomizado, Rays (2005) nos reforça esta reflexão ao dizer que o desenvolvimento da unidade da teoria e da prática na ação pedagógica escolarizada nasce, pois, na especificidade da própria ação pedagógica, como estratégia de trabalho docente. Isso significa que a interconexão entre prática e teoria não pode ser separada, ou evidenciando uma em detrimento da outra. “A objetivação pedagógica que resiste às determinações das relações de dominação surge no fluxo do agir, referenciada pela assimilação crítica dos ambientes sociais e dos ambientes pedagógicos” (RAYS, 2005, p. 40). O contexto da EJA, por exemplo, revela lacunas que corroboram para a separação entre teoria e prática, o que contribui para uma consensualização docente mais evidenciada do que aspectos teóricos abstratos; isso se dá a partir dos saberes cotidianos dos quais os experiência na ação pedagógica, em meio a afetos, cobranças, contradições, sensações de isolamento – a EJA é repetição proximal a um modelo que não é compatível com sua realidade discente.

> Não há uma formação direta para o professor da EJA. Então, ele termina reproduzindo o que acontece no Ensino Regular. E, eu acho, não é correto; que o Ensino Regular também causa danos quando o professor fica só nesse

> conteudismo. Eu não considero culpa do professor, eu considero culpa da formação. E essa formação é conteudista. É a ideologia predominante em nossa sociedade, que é de que o professor quanto mais conteúdo [melhor]... Na verdade é uma lógica de todas as profissões. Pra mim, isso é uma lógica do currículo (E-E2).

A memória do docente liga, acessa e comunica dois polos do engendramento que tece seus fios no percurso da educação formal – de aluno a mestre de sala de aula –, justificando como os professores são, o que fizeram deles o que são e como pensam em termos de sua base construtiva no que se refere às suas praxiologias cotidianas. A ideia de culpa perpassa pelos sentidos interceptivos do campo semântico do conteúdo escolar como forma de defesa do professorado, mas também a ideia de culpabilidade é resquício advindo do ideário messiânico da docência. A naturalização, meio normativa, do conteudismo como imagem curricular tradicional, forja a trajetória do ser docente quase incontornável na assimilação da ideologia conservadora que hegemoniza o currículo na escola pública como uma lógica, que é o próprio conhecimento, o escolar, de longa itinerância sistemática e outorgada na oficialidade educacional. Como aspecto formador das representações sociais na dimensão que aqui estamos analisando, o texto de Jodelet (2001, p. 27) nos orienta que:

> [...] a representação tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos – o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico –, assim como mecanismos intrapsíquicos – o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico.

A lógica da educação conteudista na organização curricular da EJA, seus significados, resiste ao tempo e às possíveis mudanças. Embora tenha alteração da modelação anual para a semestral, o ser docente não se desguarneceu de sua impregnada conceituação acerca daquela, sensivelmente voltada para o conhecimento tradicionalmente sistematizado no currículo escolar. E salientamos que não se refere o professorado a qualquer conteúdo, isto é, um conhecimento aleatório. Esse conteúdo é aquele que decide historicamente a especificidade escolar como instituição que forma indivíduos e que transmite um saber. Ícone curricular de conhecimento, em termos gerais, produto da academia, das ciências, readaptado ao saber comum diário.

> Minha experiência é pouca na EJA. Mas, eu percebo que com os blocos de disciplinas os alunos conseguem administrar melhor os conteúdos e fazer bem aquele momento. São menos disciplinas que eles estudam [por semestre], então, eles conseguem fazer bem. E o tempo da EJA é suficiente, dá pra trabalhar bem (B-E2).

> De certa maneira houve uma conquista [com a divisão em blocos disciplinares], mas em detrimento de outros problemas como a questão do conteúdo: houve perda, muita perda. Mas, foi uma maneira, vamos dizer assim... Acho que foi uma das sugestões da especialização. Lembro que pediram isso e foi através da Secretaria que houve isso (EC2).
>
> A gente sempre desenvolve no mínimo dois projetos por semestre no bloco 'B' envolvendo todas as disciplinas – que é mais fácil porque como a gente está com as mesmas turmas e se a gente está dando 'X' conteúdo e pode pegar parte desse conteúdo e pode fazer uma inter-relação com Religião, com Educação Física... (EC1).

Os significados construídos no dia a dia do trabalho docente da EJA correlacionam-se diretamente à organização curricular como podemos constatar nas falas acima transcritas. Nesses discursos, a sistematização organizativa desta modalidade, subdividindo o ano letivo em blocos semestrais, fragmentando disciplinas entre o primeiro e o segundo, traz ao professorado novamente a interligação da temática do conteúdo escolar e a questão do tempo no processo de ensino e de aprendizagem na modalidade mais exíguo para o desenvolvimento pedagógico de cada componente curricular em relação às turmas da modalidade. Os blocos que seccionam o caminho do processo de ensino e de aprendizagem durante cada ano escolar são analisados pelos professores, não na complexidade técnica e pedagógica de sua implicação, mas, a partir de um senso comum sobre currículo e suas decisões, político-pedagógicas para os sujeitos docentes e discentes. Dessa maneira, o conteúdo, ora é facilmente assimilável pelo aluno em razão de sua menor quantidade, ora ele pode ser intercambiável na relação entre componentes curriculares. O conteúdo não é cumprido na íntegra e se torna resultado de um problema porque há perdas dele para o alunado na organização por blocos disciplinares. O conteúdo é a imagem. Não se questiona formatos, aparatos pedagógicos, concepções, qualidades, processos, objetivos, meios, diálogos, interlocuções, imbricações, técnicas, reflexões, ações, digressões no complexo do currículo organizado na configuração da EJA. Pois, "em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente" (ARROYO, 2011, p. 15). Mudam as formas de organização, não a sua essência. Nesse espectro, o conteúdo é a imagem do campo representacional docente sobre currículo.

As preocupações mais evidentes acerca da questão dos conhecimentos escolares, que os procedimentalizam como formatação objetiva, em significação ao currículo da EJA, estão elas alinhadas a outras interpretações dimensionais, e que por sua vez, estão costuradas na complexidade global do cotidiano desta modalidade do Ensino Fundamental. Ao dissecarmos essa compreensão, constatamos que os fios construtivos que se tecem no campo

representacional do currículo pelos docentes costuram-se também na imagem do aluno (desenho reflexo do professor) como ser de necessidade cognitiva, posto seu fracasso ao seu processo de escolarização; logo, significativamente, se torna preponderante para o professorado abastecer o alunado de conhecimentos verdadeiramente preciosos da educação formal. Arroyo (2011, p. 14) explica as raízes sociais, culturais e políticas desse entendimento acerca de conhecimentos legitimados na escola, pois, "a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação". Para este educador, em nossa formação histórica, a apropriação (por um lado) e negação (por outro) do conhecimento agiu e age como demarcação de reconhecimento e também de segregação da diversidade social, étnica, racial, de gênero, campo e periferia. Em meio a disputas curriculares, os sujeitos "foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade" (ARROYO, 2011, p. 14). Não é ilusório o pensamento de que a organização disciplinar na EJA congrega os espasmos deste contexto histórico, retroalimentando sua legitimidade por meio de um saber convencionado, quantos aos aspectos que estruturam sua organização e ordenamento semestral que fragmentam decisivamente a EJA e incidem-se na exiguidade temporal para a transmissão conteudista no fazer docente, no ensino. O que leva a um terceiro ponto adstringente que está remetido diretamente às abordagens metodológicas de ensino que concorram para a retenção discente em sala de aula, com a consequente tentativa docente de meios de aplicação deste conhecimento aos alunos. A plataforma estrutural conteúdo/tempo/ensino/blocos recai ao alunado vertiginosamente, sinalizando ao docente um amparo imagético que, constitutivamente, possibilita a formação da objetivação do conhecimento oficial da escola como vertente formadora da representação social do professorado sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos.

> Eu ouso a afirmar categoricamente que o aluno de EJA sai com defasagem em termos daquilo que a educação brasileira pensa para a Educação Básica, no caso, para o Ensino Fundamental. Em termos de o aluno sair melhor preparado no domínio de determinados conhecimentos, determinados conteúdos. Tanto na cultura escolar, como na sociedade que exigem que determinado sujeito ao terminar o nono ano (Ensino Fundamental – inclua-se a EJA) possa ter desenvolvido habilidades e competências do ponto de vista da leitura e da escrita, dos conhecimentos gerais, do cálculo, da Matemática... Esse é meu ponto de crítica mais feroz desde a efetivação desse sistema de blocos. E isso permanece [a defasagem na aprendizagem do aluno]. O fato é que eu me adaptei a isso porque, às vezes, a gente remar contra a maré termina morrendo (D-E1).

> Eu não vou dizer, em minha opinião, que a dificuldade maior na EJA seja a questão dos blocos. Eu acho que para crescer, para melhorar, não seria exatamente a questão dos blocos, o ponto-chave. Eu vejo uma questão curricular mesmo: seria assim, uma reunião mesmo, com profissionais de cada área, pra você elaborar aquele currículo pensando no conteúdo que sirva para o aluno, para o mercado de trabalho; que sirva para o aluno como cidadão da melhor maneira (E-E1).
>
> Eu sugeri isso [blocos], embora houvesse essa diminuição de conteúdos. Pra evitar a questão da evasão. Porque o aluno quando ele fica o ano todo na escola... Nós começávamos o ano com um número de alunos, ao final do ano nós tínhamos, vamos dizer assim, 30% dos alunos... Se ficássemos com tudo isso. Então, pelo menos com essa divisão de blocos, o ano seria – vamos dizer – mais curto pra eles, embora houvesse essa perda de conteúdos, mas pelo menos haveria mais condições dele permanecer conosco até o final (EC2).

A angústia docente que emplaca sua inquietação cotidiana na relação conteúdo/aluno/tempo se mostra determinante em razão da responsabilidade social que o professor entende carregar em seu fazer. Dessa forma, como a educação formal é um fenômeno social posto na vitrine da sociedade e suas demandas, a transferência do saber escolar para o ser discente, em quantidade necessária para os objetivos que essa mesma sociedade supostamente exige, faz parte da docência como obrigatoriedade imposta ao professorado, é absolvida por este grupo de modo muito contundente. A disposição curricular da EJA se transforma em uma sintomática corrida contra o tempo para estes profissionais da educação no sentido de que possam cumprir o mínimo que se exige deles em transmitir um saber ao discente. Embora, como vimos no curso deste texto, a desistência estudantil seja consideravelmente elevada na atualidade organizacional da EJA. Nesse campo de significações e de interpretações dos sentidos do conteúdo na sua construção figurativa, divergências de análises se apresentam no universo do senso comum docente, e seus saberes sobre currículo, mas estas tais discrepâncias cognitivas intragrupo docente não têm capilaridade para moverem-se hegemonicamente no coletivo ou comunicarem uma mudança no padrão conceitual dos professores. Residem tão somente na plataforma circulante do discurso.

O conteúdo escolar se revela desenhado, construído figurativamente, para ser disposto por meio de gradilhos compartimentadores, em pedaços divididos e distribuídos em sala de aula, em pacotes sequenciais das chamadas matérias escolares, da EJA, do Ensino Fundamental. Este desenho tem ressignificado cultural controverso e movediço para o professorado, pois ele se imbrica mutuamente ao processo de ancoragem do currículo. Contudo, como saber construído no cotidiano docente, é desnudado em suas dimensões

consensuadas, mas também em certos aspectos, divergentes. Nesse engendramento de complexidades cognitivas, a estrutura organizativa da Educação de Jovens e Adultos se correlaciona à imagem formatada do conhecimento, também como fragmento que é na divisão por blocos disciplinares.

> Não gosto desse sistema de blocos; acho que prejudica o aluno, acho que tem de ser anual. Porque num bloco é um grupo de professores; depois, outro grupo de professores e os alunos se sentem desconfortáveis. Eu acho que o professor deveria ir o ano todo [com a mesma turma] como ensino normal. Isso beneficiaria o aluno em razão de mais contato, mais vivência, mais tempo... E aí, os conteúdos terminam sendo superficiais porque a gente precisa correr contra o tempo. O tempo é curto em cada bloco [de disciplinas]. O professor não aprofunda muito o conteúdo, no sistema anual sim, porque é mais espaçoso. Aí o professor não precisaria correr tanto... (A-E1).
>
> Eu apoiei esse sistema de blocos porque – embora tenha esse problema do número de aulas que é mais reduzido – favorecia a não evasão. Durante o ano nós notávamos que essa evasão era muito maior porque o número de alunos que entrava não conseguia terminar o ano letivo. O número diminuía sensivelmente. Já com o sistema de blocos, como são quatro meses, eu sei que o número de aulas diminuiu e o conteúdo vai ter de ser mais bem trabalhado, mas você nota que a evasão tornou-se menor (E-E1).
>
> Eu me adaptei bem a esse sistema de blocos porque passei a não ter àquela visão cartesiana de que é preciso que o aluno tenha primeiro isso, depois aquilo... Os pré-requisitos! Eu quebrei esse paradigma porque acho que é possível aprender qualquer conteúdo a depender de como a gente ensina. Eu acredito que é possível ensinar tudo a todos. Mas, depende de certas circunstâncias: quem ensina esteja realmente habilitado a ensinar e quem aprenda esteja motivado a aprender. Porque mais do que ensinar a alguém, aprende quem tem vontade, motivação, e, em outras palavras, tesão em aprender. O cara aprende sozinho, imagina se tiver alguém com experiência e domínio dos conteúdos... (D-E1).

O ambiente de embate traça suas enunciações entre sentimentos e afetos, sustentação ao sistema e adaptação a ele. As dinâmicas interpretativas tencionam princípios de entendimentos pedagógicos e conceituais distintos, mas que se interceptam na imagem priorizada do conhecimento – ou seu recorte selecionável –, convencionado como legítimo dentro da rede de significações que a EJA suscita ao ser docente, ao seu grupo. No campo representacional dos professores sobre que fundamenta seus saberes experienciais e vividos na pedagogia da modalidade, os espaçostempos delineiam-se decisivamente no dizer docente. A forma não muda a essência da imagem conteudista; a tradição moderna de ensino internaliza suas raízes na docência. Identificamos dois aspectos que fazem parte da elaboração da representação social dos professores sobre o currículo, como nos demonstra Nóbrega (2001): um cognitivo, que diz respeito aos acessos, necessidade de ação e implicações dos sujeitos – particularmente, dos docentes neste contexto; bem como, a formação de suas

condutas e de suas atitudes – como constatamos nas falas acerca da organização curricular aqui em discussão. Como nos ensina a autora, os contrastes, as diferenças internas não significam desigualdades quanto à validade representacional.

Por seu turno, Trindade, Santos e Almeida (2014), citando Jodelet (1984/1988), nos dizem que o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais largamente, tal saber designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.

Como elemento processual formador desse saber docente em tela, o objetivar do currículo pela caricatura do conhecimento legitimado historicamente na escolarização dos sujeitos, as subjetividades docentes transmitem-se da própria consciência dos indivíduos para exteriorizarem a realidade como significação imagética deste campo basilar da educação escolar na composição interpretativa. Imbricação interligada pela ancoragem que o coletivo docente empreende no cotidiano da EJA. A imagem objetivada do currículo fica nitidamente demarcada pelo conteúdo das falas docentes, em suas palavras. O registro reinterpretativo semântico no qual o termo é exposto tece diferentes dimensionamentos, demonstrando sua pujança figurativa para os professores da Educação de Jovens e Adultos. “Então, quer dizer, o currículo ele tem que ver para além da disciplina, do conteúdo específico, embora ele seja importante, significativo e necessário, mas não é só. Têm essas questões todas” (EC1).

> Currículo é mais do que um elenco de conteúdos de disciplinas a ser dado. É... Claro que a gente que pra sintetizar o entendimento, pra nossa prática no dia a dia na sala de aula, especificando cada disciplina a gente sempre é tentado a fazer uma forma reducionista de currículo como uma listagem de conteúdos e tal. Mas, sabemos que é óbvio que o currículo vai para além disso; entender que a própria disciplina tem que estar relacionada com isso que a professora dizia: com mundo trabalho. Pra onde é que a gente está formando? Qual é a linha de direcionamento que estamos apontando na hora que a gente ensina isso ou deixa de ensinar isso? (EC3).

Nesse trecho das entrevistas coletivas mostra como o professorado elabora no seu cotidiano pedagógico a objetivação acerca da representação citada sobre o currículo desse coletivo de profissionais. Ela está lastreada por uma perspectiva imagética que elenca sequencialidades ao conhecimento dentro das disciplinas que compõem a organização curricular da EJA: um esquema de orientações conceituais. “Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a

proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações" (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 28). "Eu atrelo muito os conteúdos curriculares às etapas que a gente vai vencer. O IF, o ENEM... Mas tirando um ou outro isso não é o perfil de nosso alunado. A galera quer trabalho... É complicado"! (C-E2).

Por mais que o chamado conteúdo contorne diferentes significações no processo de formação e atuação docente, por mais que esteja correlacionado a um campo complexo, costurado por fios de significados múltiplos e interdependentes, tais como os que perpassam o atravessamento do tempo escolar, as abordagens de ensino, direcionando-se a aplicação dele aos alunos, como forma de sensível priorização ao termo no processo de formação representacional aqui citada, esta operação cognitiva que dá corpo a esses conceitos recortam-se nas subdivisões cartesianas do conhecimento, na fragmentação de seu conjunto total em disciplinas e nas suas sequencialidades, onde os recursos didáticos como o livro, são materiais diretos desse processo que pinta e figura este termo e seu uso. Asseguramos que as três fases nesse processo de objetivação estão presentes corporificando significativamente o conhecimento escolar a partir da imagem que o "conteúdo" simboliza para os professores. Dessa forma, ele corresponde ao modo como os professores se apropriam cotidianamente dos saberes sobre o objeto, ou seja, o currículo, muito em função das condições culturais dos professores pela inserção dos sujeitos docentes este artefato educacional; e, como nos inspira Alves-Mazzotti (2008) o resultado desse croqui, chamado de esquema figurativo, que permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se naturalizam para o grupo entre apreensão e seleção.

Não se tornam simples a identificação e descrição dos processos geradores de representação social dos professores sobre o currículo do segundo segmento da EJA, pois, o cotidiano revela uma rede tecida com diferentes fatores, diversas conotações afetivas e cognitivas, com dinâmicas que se movem dentro, em meio a esse complexo encadeamento de saberes docentes, consensuais e pulsantes. Aprendemos em Alves-Mazzotti (2008), que no espectro do fenômeno representacional, a objetivação como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, procede ao necessário, ao fluxo das comunicações. Portanto, o saber representacional como fenômeno educacional presente na EJA – acerca do objeto que aqui estamos discutindo – deve ser visto e analisado como potencialmente revelador para a compreensão de como se constitui o itinerário dessa modalidade educacional, suas problemáticas e seus possíveis caminhos para reflexões e ações inovadoras que possam angariar posturas e decisões curriculares mais pertinentes às

especificidades que ela congrega. E este universo deve ser levado em consideração como ponto de partida para novas investidas no campo curricular da EJA.

Nesse espaço borbulhante, a partir do conteúdo, escapes reflexivos à dominância conservadora educacional empreendem algumas iniciativas discursivas, pois “existe muito professor se esmerando em fazer da melhor forma possível e dar o seu conteudozinho. Existem muitas pessoas competentes que, ou não acredita na interdisciplinaridade ou acredita, mas é mais cômodo ele ficar no seu” (D-E1). Essas ponderações subjetivamente destoantes por parte dos professores nos revelam um caminho ricamente interessante e oportuno para a EJA, quando versam sobre as possibilidades de ações pedagógicas interdisciplinares. Pois, neste sentido, se pode versar novas e prudentes perspectivas do trabalho grupal com base conectiva, que quebre a compartimentação de conhecimentos.

Pela imagem, a regra reflete o estado das coisas; e pela exceção a esta, escapatórias ao metiê pedagógico naturalizado encontram algumas frestas atitudinais em meio às dificuldades cotidianas, embora permissões de novos saberes estejam restritos e guardados os legitimados. “Outro entrave para o trabalho interdisciplinar é que o colega que tem muito a visão para a disciplina dele, a visão disciplinar, diz que o trabalho interdisciplinar não dá tempo para que o professor cumpra os conteúdos de sua disciplina” (D-E1). Nesse aspecto, de compartimentação em que o professor, de modo geral, se ambienta, Arroyo (2011, p. 17) nos infere que “as grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos”. O jogo de poder/saber se faz tanto na macroestrutura educacional, quanto nas microestruturas escolares, nas salas de aula, na partilha de discursos na coletividade docente. “Então, faço o projeto, ponho no papel, coloco os objetivos, a proposta do tema gerador, como desenvolver os conteúdos, as disciplinas implicadas naquele projeto, e levo a ideia para o colega” (D-E1). E este jogo de embates e disputas, além de invólucro do campo representacional docente, reflete-o retroalimentando posturas e posições na docência de forma partilhada e consensualizada, embora dispersões do padrão geral ocorram, elas não chegam a contradizer o processo formativo representacional aqui tratado.

> Eu parto do pressuposto que interdisciplinaridade não é eliminar nenhuma disciplina, como dizem os PCN, não é uma se sobrepor a outra; mas é somar essas disciplinas com o objetivo de trabalhar melhor um determinado tema, um determinado conteúdo didático, sendo que preserva a área de cada um delas, mas a maneira que se trabalha esse objeto e o que se consegue com esse objeto não é uma propriedade privada nem da Matemática, nem das Ciências, nem da Educação Física, nem de Artes... (D-E1).

Arroyo (2001) nos diz que o currículo é um território em disputa, já que essa área do conhecimento educacional se torna mais dinamizada e complexa. E isso guarda estreita relação com o trabalho docente. Nesse aspecto, é preciso repensar e entender como essas questões estão postas e representadas na EJA pelos professores, como forma de novas perspectivas da práxis docente por meio da tomada de consciência da necessidade de novas posições éticas e pedagógicas, a partir do cotidiano desta modalidade e dos saberes de senso comum que nela se manifestam. Desse modo,

> objetos de representação e representações do objeto reivindicam, para serem estudados pela Teoria das Representações Sociais, entendida como uma teoria da Psicologia, as contribuições da História, da Antropologia e da Sociologia, por se tratarem, antes de tudo, de objetos culturais datados historicamente e produzidos por sujeitos marcados por suas inserções pessoais e sociais (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2014, p. 147).

Entre esses processos, um elemento que bem salienta a posição imagética que toma conta objetiva do currículo, por parte dos professores, se oferece na distinção que este processo formativo das representações sociais enxuga o Plano Político Pedagógico das escolas como unidade componente destas instituições de ensino. Porém, ele é letra morta para o trabalho docente na reflexão e na prática, e não é colocado como translativo potencial de orientação e chancelamento de um currículo implicado com as especificidades da EJA, seu entorno e saberes cotidianos que perpassam a vida escolar, mas que não são legitimados para além dos discursos. “Aqui tem o PPP, que tem os conteúdos, mas não especifica nas linguagens. O PPP vive em construção, sempre em construção. Então, fisicamente, acho difícil você encontrá-lo” (B-E2). Gonçalves e Távora (2016) assinalam que é possível o professor estar constantemente num processo de reflexão sobre a prática, ter a oportunidade de se renovar e construir novos projetos junto à sua sala de aula e comunidade escolar. Dessa forma, ter conhecimento das concepções que norteiam as diligências de suas atividades práticas se torna um dos fatores essenciais para a construção do Plano Político Pedagógico. No registro das falas, o senso comum pelo qual o docente faz uso de suas funções nas escolas da EJA, automatiza-se por meio das representações sociais construídas acerca do currículo.

O PPP, no cotidiano da prática docente, é descartado pelo professorado, que na EJA –, entre angústias, sensações, afetos, isolamentos, lutas e responsabilidades – guia-se num universo consensual de saberes, abstraindo-se, grosso modo, de se fundamentar mais estreitamente em aspectos teóricos com objetivo cognoscente de imbricar uma práxis que o leve para uma reflexão/ação/reflexão. E, assim, mobilizando estes profissionais para uma posição ética e política baseada por um currículo que seja dialógico, integrador, articulador de

saberes e propositivo de anteparos democráticos para favorecimento dos atores da EJA – não só como executores, mas como autores do processo de escolarização. “Em construção” este documento escolar queda-se engavetado, esquecido, pouco valorizado. Circula uma visão ao aspecto curricular objetiva a ele, mas no sentido dominador da força gravitacional do conteúdo, como seu elemento mais evidenciado.

> Vixe, Maria! Não me fale do PPP, não. Nem eu conheço ele. A gente já... Ele não está finalizado porque a gente está, inclusive, discutindo algumas questões relacionadas a ele. Então, pule essa parte do PPP porque eu num... Nem eu conheço os conteúdos do PPP, sabe? E faz tempo que a gente sentou pra tratar disso, pra conhecer ele (A-E3).
>
> E eu ainda digo mais: a gente de EJA que tem apenas informações que a gente possui, acaba que a gente não tem uma proposta de EJA dentro do PPP... Você tem a citação, mas você não tem, assim: qual é o objetivo? Qual é a proposta? Qual é a metodologia? Que conteúdos? (B-E3).

No limbo cognitivo dos professores, o Plano Político Pedagógico se torna obrigatoriedade escolar tão somente como uma espécie de cumprimento oficial de uma exigência, que dentro do sistema educacional se requisita sua forma. Mas não serve de documento orientador escolar. Ele some no difícil dia a dia docente, em meio às angústias sentidas, seu senso, sua experiência, seu comodismo, sua inquietação, seus êxitos e fracassos, a cobrança básica, elementar, fundamental e prioritária pelo cumprimento daquilo que lhe é curricularmente requisitado de modo pré-determinado, assimilado e executado: a transmissão do conhecimento legitimado nos respectivos componentes disciplinares nas escolas. Não obstante, concordamos que é preciso e é fundamental para uma reconfiguração curricular na EJA que a comunidade escolar, o professorado, possam “discorrer sobre o PPP, enquanto dimensão pedagógica, implica mudanças de comportamentos dos educadores e novas reflexões sobre a prática pedagógica, tendo em vista a ação educativa e a autonomia da escola” (GONÇALVES; TÁVORA, 2016, p. 88). No âmbito de todas as unidades dimensionais que descrevem, trançam seus fios de significados, seus emaranhados cognitivos – comunicados, partilhados, figurados –, que estão dinamicamente permeando e construindo os saberes docentes no seu dia a dia na EJA, o conteúdo é o ícone processualizado, objetivação do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Se o PPP é um normativo escolar a orientar a ação docente, esta, na prática cotidiana, se faz pela representação social de currículo. Aquele documento é uma ilustração significativa do consenso partilhado sobre este artefato, portanto é negligenciado categoricamente por sua desnecessidade pedagógica. “Eu nem parava pra pensar nesses assuntos da EJA. A gente é muito solitário na EJA e calado.

Muitos pousam de competentes, mas fazem o feijão com arroz e não querem mudar a realidade da EJA" (A-E3).

Pensar, entender, discutir, problematizar e agir a partir desses processos de formação cognitiva que levam às representações sociais que se imbricam sobre o currículo, pode se tornar uma mola propulsora da crítica docente sobre suas decisões, posições, posturas curriculares. Desencadear um processo, nada simples, de autorreflexão sobre os fenômenos das representações sociais que se inserem em grupos de singular importância para a sociedade e seu processo civilizatório – como é o grupo docente – pode revigorar uma inicial bastante eloquente para a compreensão de que a EJA precisa se mover para deslocar-se de uma quase estagnação educacional, caída a uma roda engessante e maniqueísta de configuração curricular e construcional, onde os significados parecem, em seu processo formativo, fazer pouco ou quase nenhum sentido para os estudantes que demandam essa modalidade do Ensino Fundamental. Enquanto esmorecem professores e enfraquecem a qualidade e pertinência realmente emancipadora do processo de ensino e de aprendizagem na EJA o senso comum docente vigora. A Educação de Jovens e Adultos, sob estas perspectivas, tende a caminhar para um ostracismo melancólico, quiçá, seu fechamento nos moldes em que se encontra; ou mesmo persista a funcionar burocraticamente, com a sensação de ser um engodo, citado pelos professores. Repensar esta modalidade, agir em suas potencialidades e mesmo fragilidades pode torná-la pujante e símbolo de uma multiplicidade de saberes que podem ser acolhidos em um currículo realmente emancipador dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais deste trabalho, tecendo algumas reflexões sobre os nossos achados, relacionando-as ao nosso objeto de estudo para fins de alcance de nossos objetivos. O geral, analisar as representações sociais dos professores do segundo segmento da EJA sobre o currículo; os específicos, descrever o processo de construção das representações sociais dos professores sobre o currículo desta modalidade do Ensino Fundamental, interpretando-as no seu contexto cotidiano com relação às suas múltiplas correlações do saber docente; e, discutir as concepções docentes sobre currículo a partir das representações sociais construídas no cotidiano escolar à luz de teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Consideramos que o nosso pressuposto inicial se confirmou, pois o coletivo docente constrói e compartilha um conhecimento ordinário, isto é, do senso comum, acerca do currículo da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, outras construções representacionais estão conectadas à realidade exposta pelo docente de seu cotidiano. Saberes estes que se comunicam, são interdependentes e que fazem parte do campo de reflexão e ação dos professores, pelos quais, entendemos que uma rede se forma e se dinamiza nas rotinas destes profissionais da educação. O que implica sentidos, comportamentos, condutas e afetos que se entrecruzam no caminhar da docência na citada modalidade educacional. Consideramos que nossos objetivos foram alcançados e, pelos resultados analíticos que a seguir passamos a descrevê-los, estas reflexões fecham e sintetizam o tecido problematizado em todo este texto acadêmico.

Sob o arcabouço epistemológico da Teoria das Representações Sociais, ao abordá-la por meio da sociogênese do processo representacional, nossas análises chegaram à compreensão de significados, de afetos, consensos e dissensos que guiam as ações docentes do seu cotidiano na Educação de Jovens e Adultos no município do Natal/RN.

Sobre a educação pública e formal, como vimos no capítulo II, existe no professorado um discurso circulante que comunica e se ampara em uma nostalgia acerca do passado em relação ao presente da educação escolar, que versa sobre a questão da sua qualidade na contemporaneidade. Qualidade esta que é muito questionada pela docência. Isto implica uma raiz ou uma trajetória que culturalmente e socialmente discute que supostamente a educação escolar fora mais qualificada tempos atrás em relação ao tempo presente. Essa discussão gera angústias e afeta o dia a dia dos professores, pois, segundo estes, havia mais regramento e interesse entre os sujeitos que compõe o sistema educacional: de gestores a discentes. O passado delimitava mais autoridade e respeito aos professores ativos, enquanto

este tempo contemporâneo consigna certa anarquia, certa indisciplina e desorientação que foge ao controle docente, causando-lhe apreensões severas no seu cotidiano escolar. Isso se dá por entrecruzamento de fatores externos e internos às escolas, da hierarquia do sistema público de ensino escolar até chegar a um novo modelo de estudante, particularmente na EJA. Este contexto desanima e reativa o professorado em relação a novas possibilidades articuladas de currículo pertinente à modalidade em tela, pois delimita uma maneira de concepção que circula entre os docentes, afetando-os de modo sensível – seja em relação à autoestima, seja pelos embates que suporta rotineiramente, com escolas pouco estruturadas e meio relegadas, particularmente, ao próprio esforço destes profissionais.

Não há, neste modo de comunicar do grupo docente, representação social sobre a educação como fenômeno social contemporâneo. Existe um discurso que circula, uma opinião, interpretando a realidade, que carrega consigo determinadas nuances desabonadoras do momento presente da educação escolar pública.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, de modo mais específico (capítulo III), mostra-se ainda mais desamparada pelo olhar docente. Considerando suas dinâmicas cotidianas, suas especificidades, é uma modalidade que ainda se insurge estranhamente ao ideário docente, desde suas sensações iniciadas em sua introdução no trabalho na modalidade e no seguimento de seu trajeto profissional dentro dela. Com formação acadêmica mais aproximada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na modalidade regular de ensino formal, encontra-se incerto o docente. O professorado ressignifica seu saber ordinário sobre a EJA, baseado nas suas experiências diárias e no seu trajeto profissional mais calcado na tradição escolar. Este ideário pedagógico reivindica a ordem e a disciplina como referências, que estão meio perdidas em âmbito escolar e o controle docente da sala de aula é um ícone imaginado a ser perseguido, trazendo em seu contexto cotidiano, angústias, incertezas e medos para a docência. Este aspecto – controle e disciplina – revela um cenário institucional inclinando-se no professorado mais tendente à conservação pré-estabelecida de currículo, pois limita articulações mais dialógicas entre os sujeitos que participam do processo pedagógico nas escolas, no sentido de torná-lo mais dinamizado e voltado para o cenário da própria modalidade em questão.

As relações de poderes começam a se canalizarem dentro das falas dos professores, ora para contextos exógenos às escolas, ora dentro delas. A Educação de Jovens e Adultos é pródiga neste sentido. Tais percepções docentes se reverberam na questão curricular, pois, os afetos se deitam no esteio do trajeto do professorado de forma mais incisiva, deixando-o mais desnudo quanto a reflexões e ações mais consistentes acerca deste

artefato escolar, que se dirija às especificidades rarefeitas desta modalidade do ensino formal. A EJA é representada socialmente pelos docentes a partir de seu ancoramento ao Ensino Regular e formatada sob a imagem de um engodo que está oficializado como resposta burocrática a uma demanda social; imagem de desvalorização enquanto formação escolar, de insucesso em termos daquilo que referenda sua existência, qual seja, formar seus alunos de modo eficiente.

Convém-nos lembrar de que o professorado se anuncia em estranheza à própria modalidade – especialmente quando no momento de sua inserção à EJA. Com frágil conhecimento teórico voltado para a modalidade, em aspectos iniciais de sua formação, e com certas negativas aos processos oficiais de formação continuada dentro da rede educacional, os professores se limitam a espasmos de experiências pedagógicas no âmbito de suas peculiaridades e rotinas ambivalentes no processo de ensino e de aprendizagem. Está a docência tentando se ressignificar neste ambiente pedagógico, muito em razão de suas subjetividades e inquietudes. Dicotomiza-se teoria e prática. A experiência cotidiana se insurge como mais preponderante nas urgentes demandas do dia a dia docente. Tentativas que se isolam no contexto das instituições de ensino, não reverberando de modo sistemático e de forma planejada articuladamente dentro da comunidade escolar. Esses aspectos são basilares para as impressões e análises docentes sobre o campo, pois, eles congregam no professorado afetos diversos, gerando dubiedades e medos, obrigando-o a tatear caminhos em meio um turbilhão de emoções, consumando como potencial polifasia cognitiva no coletivo docente: entre saberes e fazeres, gostos e desgostos na Educação de Jovens e Adultos.

No cruzamento destes olhares, do discurso e da ação docente, a escola (discutida no capítulo IV) – em seus aspectos essenciais, seus suportes são ineficazes ou impróprios – serve como justificativa material e palpável para a falta de qualidade da EJA, um argumento seletivo aquiescente para o processo de objetivação sobre a Educação de Jovens e Adultos. Pelo discurso docente, a escola pública está meio degradada, quase inepta, enfadonha. Esse olhar meio desacreditado se mostra resultante de um processo educacional de longa itinerância entre a sensação de desprestígio institucional ao profissional docente, lutas pedagógicas em ambiente meio adverso e vai até um discurso arraigado, circulante de comunicação em âmbito social, acerca do campo educacional. Lutas estas que corroboram para o estado de coisas que desabonam a escola e sua atividade fim, em se tratando rede pública de ensino escolar.

Estruturado a este olhar, surge a gestão da educação, da EJA, como força contrária à vontade pedagógica docente, na figura da SME. Segundo nossos interlocutores, ela toma

decisões e age, sobremaneira, de forma a não contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nesta modalidade educacional por não oferecer os suportes estruturais e pedagógicos de modo adequado e requeridos pelos professores. Como constatamos especialmente nos capítulos iniciais da primeira parte deste trabalho, a concepção compartilhada no grupo docente sobre esta secretaria revela que há um polo ideológico contrário que não colabora para a evolução da EJA ou mesmo em relação ao suporte necessário – seja administrativamente, seja pedagogicamente – ao processo de ensino e de aprendizagem. A sensação de que está desprezado imbrica-se nos professores. A luta deste profissional por uma Educação de Jovens e Adultos de potencialidade mais apurada em termos qualitativos não é sentida por ele acerca do gerenciamento central da educação pública.

A Secretaria Municipal de Educação do Município do Natal/RN surge como sinônimo de fiscalização aos docentes. Ela, como protagonista importante do sistema educacional, de acordo com nossos interlocutores, ao invés de colaborar para a evolução desta modalidade do Ensino Fundamental, mais parece – segundo os docentes – querer sabotar a própria modalidade em tela. Desse ponto, extraímos que existem sensíveis embates de duas posições sobre o mesmo fenômeno – da perspectiva docente em relação à gestão – que se revela em contrapontos acerca dos ângulos de visão quanto aos encaminhamentos da EJA. Neste contexto, entre ações e reações, o professorado constrói representação social sobre a SME, ancorando-a ao conceito de patrão, objetivando-a a uma figura negativista, de negligência que se materializa na imagem da luta de classes, onde o professorado é a parte operária da relação. Cruza-se, então, um fator interessante quanto às representações sociais docentes sobre a gestão e sobre a EJA, o velho, conhecido, que, no entanto, se posta novo no estranhamento da perspectiva do professorado em sua labuta cotidiana ao longo dos anos. Esse processo é importante, pois indica que o espaço para a colaboração e discussão democrática no sentido de articulação à organização curricular e às demandas precípuas da citada modalidade é muito restrito e pouco debatido conjuntamente entre estes importantes agentes da educação pública.

Destas arestas mal aparadas, entre representações construídas e sentidos atribuídos ao contexto da EJA, passando pela formação docente – frágil e em termos iniciais e meio secundarizada em aspecto continuado – manifestam os professores a intensidade dos embates de poderes com as atitudes e comportamentos que deságuam no vértice pedagógico da modalidade em tela. Dessas circunstâncias, a prática docente se ampara mais incisivamente na transmissão, afeição do ancoramento ao Ensino Regular sobre a EJA, como constatamos no

capítulo V. O ideário de controle pedagógico alimenta sua aparência mais concreta da ação docente como a construção imagética do ensino, posto pela experiência no seu cotidiano, bem como dos conceitos lacunares sobre esta modalidade do Ensino Fundamental que se contextualizam na trajetória profissional dos professores.

Os aspectos didático-metodológicos do trabalho docente, em sala de aula da EJA, reforçam a concepção de sujeito do saber, dono da proatividade pedagógica, senhor da transmissão de um conhecimento concebido como verdadeiro e necessário, direcionada ao ser do não saber, o aluno. As decisões quanto às abordagens de ensino em sala de aula revelam posturas verticais dos professores, mesmo que existam dissensos entre os membros do grupo docente ao modelo escrita/cópia, explicação/reprodução. Há reflexões subjetivas que alimentam inquietudes, angústias e tentativas atitudinais de outros processos pedagógicos em sala de aula, embora ainda não sejam majoritários – o que implica possibilidades de alterações curriculares quanto à forma. A trajetória do professor na EJA, que é tão perturbadora quanto tangencia acomodações entre estes profissionais, é instável, muito em função das suas várias tensões, embates, conquistas e fracassos diários. Sua prática se torna meio ambivalente entre a regra e a exceção na postura curricular.

Nesse ambiente cotidiano da ação docente, o livro-texto, em particular e especialmente, o livro-didático tem simbolismo importante. Nas vozes docentes, ele se mostra como um elemento concreto de um currículo conteudista e prescritivo. Entre as ressabiadas concepções e vivências do professorado, este livro formaliza conceitualmente um amparo de familiarização que aproxima a EJA ao Ensino Regular. Ao mesmo tempo, representa a imagem objetivada de uma ação conduzida assistencialmente pelo ser docente ao seu alunado. Um ensino que instrumentaliza o saber, pelo processo de ancoragem à EJA. Ensino que conduz de cima para baixo o aluno, concretude icônica a desvelar a conduta guiada na ação pedagógica em termos conteudistas. O que se volta à tradição do ensino escolar no docente, pois, o livro, é um sinônimo panóptico de um modelo disciplinador e sequenciador de conteúdo curricular pela sua pré-determinação de conhecimentos chancelados na escola. De modo geral, ele se torna uma bula para o professorado, reforçando a questão da naturalização do conteúdo escolar historicamente oficializado por meio do currículo como está organizado.

A descrição das práticas docentes reafirma um viés de um modelo tradicionalmente verticalizado em perspectiva curricular mais compartimentada em disciplinas do segundo segmento da EJA e seus saberes especializados. Nessa esfera, o VI capitulo deste estudo nos mostra que, o professorado não confere ao entorno escolar uma concepção deste espaço como produtor cotidiano de significados e de saberes culturais e

sociais simbolicamente importantes ao ser discente. Isto é, não é aceito como uma possibilidade de construção de saberes entrelaçada aos conhecimentos historicamente reconhecidos dentro do currículo escolar. O entorno escolar é negado no fazer pedagógico escolar. Ainda vigora uma hegemonia tradicional de escolarização dos sujeitos discentes na EJA, que aparta outras formas significativas de produções de conhecimentos dos conteúdos oficializados nos componentes curriculares.

Nesse contexto educacional, onde a EJA é quase um faz de conta na crítica docente, onde o professor se vê metido aos mais intrincados problemas diários dentro de escolas mal produzidas, o alunado desta modalidade do Ensino Fundamental é um ser concebido como desestabilizado social e pessoalmente, desvalido, desprovido de saber, leniente, com falta de vontade de querer aprender o que lhe é ensinado, como problematizamos isto no capítulo VII. O estudante é a simbologia imagética do reflexo no espelho do professor. O aluno da EJA é representado pelo grupo docente como aquele que precisa ser conduzido à bem aventurança do conteúdo escolar. Ancorado a um ser meio infantilizado, próprio de modalidades regulares de ensino; objetivado à imagem da necessidade, objeto vazio a ser preenchido pelo saber escolar na condução docente. Essa construção representacional sobre o aluno jovem e adulto implica em considerável desconsideração de seus trajetos, experiências, saberes, contexto sociais e culturais cotidianos mais significativos.

De modo geral, embora existam concepções subjetivamente diferentes sobre os estudantes entre o coletivo de professores, essa representação de aluno da EJA, pelo professorado, inibe a possibilidade de haver um diálogo mais pertinente às especificidades que a Educação de Jovens e Adultos com vistas a encadeamentos entre conteúdos disciplinares oficializados nas escolas, os saberes e interesses discentes. A reinterpretação curricular que tangencie docentes e discentes ao debate mais horizontalizado não se concretiza de modo sistemático no processo de ensino e de aprendizagem desta citada modalidade da educação formal. Este fator também simboliza o revigoramento de um modelo curricular mais distante da realidade discente, de suas potencialidades proativas e de seus anseios mais significativas, tanto em aspectos sociais como culturais.

Esta feição representacional se elabora costurando fios que se cruzam desde a concepção de EJA, passando pelo entorno escolar – que de certa forma não diz nada além de violência e desestrutura –, chegando aos embates das relações de poder dentro das salas de aula nas reativas negações dos alunos ao seu próprio processo de escolarização. EJA, seu entorno e seus alunos imbricam-se em um mesmo panorama que, sem potencialidade motriz

de articulação proativa ao currículo escolar, são colocados à margem da orientação curricular oficializada. Esse campo representacional docente ajuda a restringir as possíveis intersecções de saberes nas escolas da EJA, negadas (tacitamente) por estes profissionais em seu cotidiano pedagógico.

Profissionais estes que, em meio a um tecido com muitos fios complexos, sentem-se desolados, cobrados, oprimidos, vilipendiados em sua trajetória pedagógica na EJA. Os professores se veem imersos a cobranças e embates que lhes são demasiadamente pesadas. O alunado, também percebido como meio negligente com sua própria aprendizagem e reativo, alimenta parte das mais sensíveis perturbações do professorado, como ocorre com a questão da sua desistência desta modalidade escolar em cada ano letivo.

Nesse intricado ambiente sociocultural que é a EJA, se encontra o ser docente, como discutimos no VIII capítulo deste texto. Compõe-se a análise sobre ser professor na modalidade, uma autoimagem concebida em reflexões de si mesmo pelos sentidos atribuídos por estes atores sobre sua profissão, a partir do seu caminhar e do lugar de onde falam. Os docentes se analisam como agentes de um trabalho sacrificante e exaustivo, onde se veem impelidos na condução da Educação de Jovens e Adultos quase que sozinhos e sem apoio externo. Imersos em sentimentos angustiantes e contraditórios, ancoram-se, enquanto ser pertencente a uma profissão, ao conceito de missão. Objetivam esta profissão docente à responsabilidade social que lhe é inerente. Uma imagem complexa e tensa. Dessa maneira, o que lhe resgata a continuar em sua labuta, em bom grau, é o amor pela profissão. Os afetos. A ideia compartilhada de salvamento do ser discente que é percebido com um desamparado cognitivo, social e cultural.

No contexto de toda essa rede de significados e representações sociais, evidenciam-se relações de poderes, divergindo, retroalimentando saberes e posturas, defesas do *grupo-eu* docente. Singularidades entre os sujeitos diversos que compõem o quadro da EJA, conduzindo o professor à incerteza, à ansiedade, à insegurança cotidiana em seu fazer profissional. Há argumentos que lhes reforçam uma ação pedagógica pouco dialógica, impositiva e transmissora de conhecimento escolar – retroalimentando um currículo mais distante da realidade cotidiana que vivenciam na EJA. Mas também, pelo dissenso, presente nas dinâmicas das representações sociais do grupo docente, há subjetivas percepções que encadeiam algumas alternativas mais significativas e que implicam a questão curricular.

Todos esses aspectos, seus sentidos, contexto e cotidiano, embates e reflexões subjetivas se costuram indissociavelmente às representações sociais dos professores sobre o currículo do segundo segmento da EJA do Ensino Fundamental no município do Natal/RN.

São tangências deste objeto, deste artefato escolar. São diferentes dimensões que se misturam aos saberes de senso comum nas concepções docentes que, em nossa compreensão, tecem-se como campo representacional dos professores sobre nosso objeto de estudo, configurando uma rede no universo consensual docente. Interdependente, importante, significativo campo, resultado e resultante no cotidiano dos professores que, com base na sociogênese das representações sociais, lastreia em termos socioculturais, históricos e contextuais, a construção do saber ordinário do professorado sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos e configura uma rede de sentidos nesta modalidade educacional.

A base que esta rede tecida no campo representacional docente contextualiza e se imbrica nas escolas contribui para descrever e problematizar as representações sociais docentes sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, que discutimos na parte II deste estudo por meio da ancoragem (capítulo IX) e objetivação (capítulo X) como processos fundantes das representações sociais.

Ao interpretar a realidade da EJA, suas mudanças organizacionais – como de sistema anual para sistema semestral em blocos disciplinares –, incidem-se no professorado como uma condição no processo de ancoragem deste grupo acerca deste citado artefato escolar, por meio das novidades que as decisões externas à escola trazem neste aspecto. Também se ampara nesta questão a organização administrativa da EJA, que é aproximada a outras modalidades de ensino, por intermédio de sua configuração mais condensada em relação ao ensino dito regular, como símbolo da sua macroestrutura na rede escolar. No entanto, no espaço escolar, o sistema de blocos é conjecturado pela atribuição de sentidos como condição estruturante do processo de ancoramento curricular, uma dimensão atributiva sobre este objeto. Este sistema, delineado externamente aos professores, propaga-se em novidade, estranha-se ao ser docente, às suas familiaridades sensíveis à anualidade letiva, propicia novas interpretações – nas quais as questões de subjetividade dos membros do grupo de professores se processam a partir de suas experiências e conhecimentos prévios a ele.

No processo de ancoragem sobre este objeto, a chamada ‘grade’ de disciplinas – seu sequenciamento encapsulado em matrizes ou componentes do conhecimento escolar – tão normatizada na trajetória do professor, o instrumentaliza neste processo. Uma sucessão cartesiana naturalizada à obrigação docente, com sua responsabilização de aplicação conteudista para ser cumprida em curto tempo pedagógico em sala de aula. Mesmo em cada escola, diante dos itinerários dos professores, suas esferas formativas, seus saberes e experiências, esses aspectos estranham-se ao currículo da EJA ao pensá-lo para a EJA pelo professorado. Como exemplo desta naturalização se mostra na secundarização dos PPP

escolares. Documento que poderia dinamizar as decisões e posturas curriculares inerentes às especificidades desta modalidade de ensino, mas que se torna letra morta na prática, pois, somente participa da circulação do discurso docente acerca de suas potencialidades reais, mas que é esquecido no dia a dia docente.

Estes aspectos orientam o professorado em relação ao seu comportamento cotidiano nas escolas pelo imbricamento neste jogo processual do processo de objetivação do currículo – pois, ancoragem e objetivação se retroalimentam na construção das representações sociais. Nesta elaboração construcional docente sobre este artefato da educação formal na EJA, está na imagem do *conteúdo* escolar. O conhecimento. O conteúdo das "matérias", das disciplinas. O conteúdo que deve ser entregue ao alunado, que deve ser apreendido e replicado. O conteúdo de um conhecimento entendido como único a ser validado, priorizado. Por meio dele, o currículo é prescrito. O consenso técnico instrumental – esquema de saber docente no seu fazer, metodologicamente produzindo a passagem do conhecimento ao aluno em um tempo controlado e controlador de sua quantificação e qualificação a ser ofertado. O docente é o ser que age e o aluno o ser que recebe o produto da ação daquele. Pelo modelo vertical e não muito dialógico de ensino, o conteúdo é naturalizado pelo processo de objetivação.

O livro-didático materializa a seletividade construcional do conteúdo transmitido, que se imbrica à internalização disciplinar concebida no processo de ancoragem do currículo. Uma seleção cultural, de dominação, que encontra resistências discentes, que colabora para as relações de poderes em virtude também das ações docentes guiadas pelas representações sociais que constroem sobre o currículo. O seletivo livro, contendo um conhecimento distante dos aspectos significativos dos espaçostempos sociais e culturais dos alunos, é concebido/praticado – exceto por algumas perspectivas subjetivadas dentro da EJA –, esquematizado figurativamente como conteúdo oficial escolar. Tradução convencional de um currículo destoado das dinâmicas e saberes que se atravessam dia a dia nesta modalidade educacional. A rede representacional docente, seu campo, é interconectada, mutuamente interdependente, composta por representações sociais dos professores amalgamadas no âmbito curricular. Formaliza sua ação, delimita seus saberes consensualmente partilhados e, ao mesmo tempo, praticados.

O currículo representado pelo grupo docente está distanciado dos processos sociais e culturais pelos quais os discentes vivenciam e deles extraem significados cotidianos. Escapa por meio dele a possibilidade de uma articulação de saberes para o processo de escolarização discente. Nessa rede de representações sociais que se influenciam e influenciam

os sabres e fazeres dos professores existem, em seus processos construtivos, aspectos importantes de subjetividade do indivíduo pertencente ao grupo em questão e no guiamento de suas ações cotidianas. As relações de poderes unem-se mutuamente a estes processos, especialmente, na objetivação. Embora, na dinâmica ordinária docente, ambas estejam implicadas indissociavelmente. Elas deitam suas formas, configuram e reconfiguram a rede representacional.

Neste estudo, as representações sociais docentes se entrelaçam. No entanto, pela natureza epistemológica e dada sua abordagem interpretativa deste trabalho, não podemos falar em elementos periféricos ou nucleares das representações sociais dos professores no contexto da EJA e que implicam no currículo. Elas explicam trajetos e posições que influenciaram os professores conceberem e agirem curricularmente, com base em sua representação. Pois, processualmente, elas compõem um cenário dinâmico, contextual, afetivo, e mutuamente se influenciam formando a citada rede cotidiana de saberes e de fazeres dos docentes. Movem-se a partir das imagens construídas, guiando suas ações e replicando e se replicando nos embates de poderes. As subjetividades dos membros pertencentes ao grupo docente inferem antagonismos e, por vezes, dissensos no âmbito comunicacional docente dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Refletir-se sobre as representações sociais aqui discutidas e problematizadas pode ser um começo virtuoso para uma nova postura curricular, que dialogue com os saberes discentes, com os seus cotidianos, podendo conjecturar o tecido pertinente para uma formação escolar emancipadora e significativa às demandas que a modalidade em tela reclama. Para que a EJA não se torne de fato um engodo, é preciso um trabalho reflexivo e atitudinal que envolva professores, gestões, comunidade escolar, especialmente, reconhecendo os potenciais que jovens e adultos estudantes da EJA carregam consigo, entendendo-os como sujeitos, além de direitos, também de distintos saberes. Diante de tantas dificuldades – expostas, legitimamente, pelos professores – é necessário o redimensionamento da Educação de Jovens e Adultos, especialmente, dentre outros aspectos, em sua concepção curricular, isto é, sua base pedagógica de amparo ao processo de ensino e de aprendizagem.

Importante é o planejamento conjunto, interdisciplinar, que consiga articular um currículo com base no cotidiano e saberes dos sujeitos discentes, que alcance a compreensão cultural e social do entorno escolar e estabeleça pontos de ligação pertinentes entre os conhecimentos historicamente legitimados nas escolas e os saberes/sentidos que fazem parte das redes de significados dos estudantes desta modalidade do Ensino Fundamental, em um processo dialético e dialógico, verdadeiramente democrático. Isso não significa que seja um

processo simples e fácil de ser alcançado, ele exige estudo e disposição à aprendizagem de novas formas de concepção da modalidade citada, demandando tempo e esforço. Mas, o contrário, a manutenção de um currículo impositivo, antidialógico e receituário de um conhecimento oficializado e empregado aos discentes, colaborará ainda mais para que a EJA realmente perca seu sentido, torne-se mais distante dos interesses de jovens e adultos, isole-se em uma encruzilhada que, no momento atual, está levando-a ao fechamento de turmas e turnos em escolas no município do Natal/RN e isto é um fato concreto.

Por nosso turno, acreditamos que saímos deste estudo com muitas inquietações: primeiro, é preciso entender mais sensivelmente as questões das subjetividades em termos de representações sociais. Neste caso concreto, como elas podem implicar e apontar para novas perspectivas curriculares dentro da EJA a partir dos contrastes que alguns membros do grupo inferiram; segundo, é necessário se adensar mais reflexão – por meio de outras pesquisas – sobre a contundência e razões que podem determinar posturas e práticas quanto ao campo representacional de grupos e entre grupos quando falamos em relações de poderes. No que tange ao contexto desta investigação, é preciso se caminhar em pesquisas ainda nesse polo trançando estas relações, subjetividades e as representações sociais dos docentes.

Igualmente, buscar-se mais investigações acadêmicas e reflexões por mais detalhados entendimentos e possibilidades de currículo em diálogo com o cotidiano da EJA; terceiro, se faz imperioso discutir e agir – talvez por metodologias ativas de pesquisa, como a colaborativa ou pesquisa-ação – junto ao professorado da Educação de Jovens e Adultos do município do Natal/RN para o debate aberto, o estudo reflexivo e análise mais profunda destes atores da educação escolar em relação às implicações das representações sociais aqui descritas e problematizadas para que seja possível avanços no que tange a questão curricular da EJA. Muitas dúvidas ficam quanto ao futuro, mas este trabalho deixa também possibilidades de esmiuçamento derivativo de nossos achados, seja por nossa agência ou por capacidades de outros pesquisadores. Acreditamos que alcançamos nossos objetivos neste trabalho. Esperamos que ele contribua para se repensar, debater e problematizar a Educação de Jovens e Adultos do município do Natal/RN por meio de mais empoderados entendimentos curriculares que possam colaborar com a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto educacional desta citada modalidade do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. (Org.). **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.** Natal, RN: KMP, 2010.

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

ALMEIDA, Angela M. O.; DOISE, Willem. Estudos experimentais das representações sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas.** Brasília, DF: Thesaurus Editora, 2009.

ALONSO, Rafael Feito. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto alegre: Penso, 2013.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história de contribuição dos estudos do cotidiano ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 24 fev. 2016.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B. de; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. 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.

_____. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: SOUZA, Clarilza Prado de; et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais:** estudos selecionados. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

_____. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUZA, Clarilza Prado de; et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais:** estudos selecionados. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

_____. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira, SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). Brasília: Technopolitik, 2014.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. As representações sociais e o estudo dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no campo. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. (Org.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA:** ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

BONAFÉ, Jaume Martinéz; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. A reorganização da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional de Natal-RN (2002-2010). In: PINHEIRO, Rosa A.; B. JÚNIOR, Walter Pinheiro. (Org.). **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.** Natal, RN: KMP, 2010.

BARCELOS, Aldo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70 Persona, 1977.

BAUER, Martin W.; AARS, Bas. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: Martin W. Bauer e George Gaskell (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (Org.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGER, Miguel André. O memorial como instrumento para a conquista da autonomia profissional e avaliação do currículo. In: Ada Augusta C. Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Org.). **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa, Portugal: DIFEL, 1989.

CABECINHAS, Rosa. **Representações sociais, relações intergrupais e cognição social.** Paideia, 2004, 14 (28), 125-137. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: Carlos Eduardo Ferraço (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. **Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário.** Paidéia, 2008, 18(41), p. 445-456. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 29 mar. 2017.

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: Antônio Cabral Neto, Dalila Andrade Oliveira, Lívia Fraga Vieira (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: Raquel Lazzari L. Barbosa (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações.** Lisboa, Portugal: Difusão Editora, 1988.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto alegre: Artmed, 2001.

CHASSOT, Attico; KNIJNIK, Gelsa. Educação no movimento sem terra: reflexões sobre seus princípios pedagógicos. In: Inês Barbosa de Oliveira (Org.). **Alternativas emancipatórias de currículo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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.

CURY, Jamil. **Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000-CEB, Câmara nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

DAMIS, Olga T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: Ilma P. Alencastro Veiga (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

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

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 26 de jul. 2018.

DOISE, Willem. Sistema e Metassistema. In: **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org). Brasília: Technopolitik, 2014.

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.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____ **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: JZE, 1998a.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas. In: Carlos Eduardo Ferraço (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKEEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Dos "porquês" e "comos" por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente de ensino Fundamental. *In:* Juana M. S. Gil e Fernando Hernández-Hernández (Orgs.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Porto Alegre: Penso, 2016.

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; PIOLAT, Michel. **Psicologia da educação, estudos da mudança na interação educativa: para uma psicologia da educação definida pelo seu objeto de estudo.** Análise Psicológica, 1986, 1 (v): p. 13-24. Disponível em: <http://repositorio.Ista.pt/bitstream/10400.1212/2146/1/1986_1_13.pdf>, acesso em 20/03/2017.

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.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, Arlete Marinho; TÁVORA, Maria J. de Souza. **Representações sociais e projeto político-pedagógico.** Jundiaí: Paco, 2016.

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

_____. **A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural historical standpoint.** Theory & Psychology - 2015: 1-19. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354315587783>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. **La subjetividad social y su expresión en la enseñanza.** Temas em Psicologia, n. 3, 1997. Disponível em: <http://pepesic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a08.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **As representações sociais como produção subjetiva:** seu impacto na hipertensão e no câncer. Psicologia: Teoria e Prática – 2006, 8(2):69-85. Disponível em: <http://editorarevista.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1049/766>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica.** ECOS, 2012, 2(v), 2(n): p. 167-185. Disponível em: <www.uff.periodicoshumanas/index.php>. Acesso em: 27 mar. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A. Psicologia social e representações sociais: avanços e novas articulações. In: VERONESE, Marília V.; GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Psicologia do cotidiano:** representações sociais em ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel (Org.). **Representações sociais em movimento:** psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. O projeto da escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: José Gimeno Sacristán (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto alegre: Penso, 2013.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. A Teoria das Representações Sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: Antonia Silva Paredes Moreira (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

INFANTE, Consuelo Undurraga. **Como aprendem os adultos?** Santiago, Chile: Edições Universidade Católica do Chile, 2004.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. 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.

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

_____. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. 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.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Zeidi Araujo Trindade. (Org.). Brasília: Technopolitik, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITÃO, Cleide. Itinerários e processos de autoformação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete. Representação social – educação e escolarização. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno.. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, Antonia Osima. Relações de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano.** In: MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês B. de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Profissão Docente.** São Paulo: Summus, 2009.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de. (Org.). **Escola; espaço do projeto político-pedagógico.** 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Representações sociais de licenciandos do curso de Ciências Sociais sobre ensinar Sociologia. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro B. (Org.). **Formação, representações sociais e saberes docente:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado das letras; Natal, RN: UFRN, 2014.

MILLS, C. Wright. Do artesão intelectual. In: **A imaginação sociológica.** 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: questões atuais.** 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **O método II:** a vida da vida. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método III:** o conhecimento do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MOSCOVICI, Serge. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais:** interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

_____. **A invenção da sociedade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

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

_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente:** profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

RESOLUÇÃO n.º 003/2011-CME. Estabelece normas sobre a estrutura, funcionamento e organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na unidades de ensino da rede municipal de Natal/RN, alterando a Resolução n° 07/2009. **Diário Oficial do Município.** Ano XII - nº. 2222 - NATAL/RN, p. 1-2, de 2012. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20120225_especial.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

NÓBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva paredes. (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. In: RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. (Org.). **Formação, representações e saberes docentes:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

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.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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.

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.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da educação de jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo; ALMEIDA, Rosilene de Souza. (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALMA FILHO, João C.; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PALMONARI, Augusto. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas.** Brasília, DF: Thesaurus Editora, 2009.

PINAR, William. Currículo uma introdução. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Estudos curriculares:** ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Articulação dos saberes-fazeres na EJA e na comunidade – padronagens possíveis. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. (Org.). **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.** Natal, RN: KMP, 2010.

_____. **Saberes na proposição curricular:** formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

_____. Tramas do saber: práticas culturais e proposição curricular na educação do jovem/adulto. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e. (Org.). **Saberes e práticas de docência.** Natal, RN: UFRN, 2012.

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

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRADO, Alcindo F. et al. **Ser professor na contemporaneidade:** desafios da profissão. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

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.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, 2016, 28(2), 407-409. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00407.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RODRÍGUEZ, Juan B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Estudos de psicologia social:** história, comportamento, representações e memória. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; A. I. Pérez Gómez. (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Como se origina o conteúdo do ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar.** Teresina: EDFPI, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. Uma apresentação para recuperar as histórias/experiências. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo; ALMEIDA, Rosilene de Souza.

(Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Educação de Jovens e Adultos: complexidade na trajetória e nas práticas pedagógicas. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. (Org.). **Estudos e práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.** Natal, RN: KMP, 2010.

_____. Professoras e alunos das classes populares: diferença e diálogo. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima. (Org.). **Saberes e práticas de docência.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SARLO, Beatriz. Escolas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEIDMANN, Susana; et. at. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de S.: VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor S.; SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Representações Sociais:** diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOEIRO, Kelma Araujo. Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo; ALMEIDA, Rosilene de Souza. (Org.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THURDER, Monica Gather. Formação continuada: centralidade dos saberes pontuais ao invés de construção de competências complexas. In: PERRENOUD, Philippe; THURDER, Monica G. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza e ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org). Brasília: Technopolitik, 2014.

VALSINER, Jaan. Hierarquias de signos: representação social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, Cátia Maria S. de Vasconcelos et al. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professores: autonomia e emancipação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.