
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Edição Especial N.5. Jan./Abr./ 2019 p. 28-50

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Linguagens e produções de sentidos como saberes culturais e práticas educativas

Representações sociais de professores sobre o ser e o fazer-se docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense

Social representations about being and making oneself docent on youth and adult education on Paraense Amazon

Joana D'Arc Vasconcelos Neves
Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará - UFPA
Maria Joseli Martins Pereira
SEMED-Augusto Correa-Pa
Belém-Pará-Brasil

Resumo

O estudo analisa as Representações Sociais de professores sobre as práticas necessárias para ser e fazer-se docente na Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Paraense. O referencial teórico-metodológico baseia-se na Teoria das Representações Sociais-TRS, na abordagem processual de Jodelet (2001). Para coleta de dados foram entrevistados sete professores da EJA do Município de Augusto Corrêa-PA. No campo de análise considerou-se as dimensões constituidoras das TRS (sujeitos, contextos e sentidos). Os resultados revelam: Os **sujeitos** são professores da EJA que constroem sua identidade, na docência da EJA. O **contexto** é marcado por processos de fragilização de políticas públicas, tanto para formação docente, quanto para a garantia de qualidade na condição de trabalho. Os **sentidos** expressam a necessidade de rompimento de práticas e modelos homogeneizadores de escola e construção de práticas que permitam a reconstrução e ressignificação dos saberes cotidianos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Prática Docente. EJA

Abstract

The study analyzes teacher's social representations about the necessary practices to be make oneself docent on Youth and Adult Education (EJA) on Paraense Amazon. The theoretical-methodological referencial is based on the Theory of Social Representations-TRS, with Jodelet's processual approach (2001). To collect data were interviewed seven teachers of the EJA of the Municipality of Augusto Corrêa-PA. This way, to organize the field of analysis, the constitutive dimensions the TRS (subjects, contexts and meanings) were considered. The results reveal: the **subjects** are teachers of EJA that construct their identity with EJA's decency. The **context** is marked by processes of the weakening of public politics, both for the docent formation and for guaranteeing quality of work conditions. The **meanings** express the need for breaking apart homogenizing practices and models of school, and constructing practices that allow for the reconstruction and ressignification of quotidian knowledge.

Key-words: Social Representations. Docent Practices. Youth and Adult Education.

Introdução

Diante de diversos fatores que interferiam diretamente na prática pedagógica dos professores da EJA em sala de aula, subscreve-se a representação de que o educador da EJA é o responsável pela garantia da qualidade e o sucesso da educação desses jovens e adultos. No entanto, pesquisas na área da educação apontam para a necessidade de superarmos a visão limitada, na qual o professor torna-se o único responsável pelo processo educativo. Há de se identificar os fatores internos e externos que dificultam a prática pedagógica, pois estas estão relacionadas tanto a falta de reconhecimento, seja dos gestores, dos familiares e dos próprios educandos, quanto às condições de trabalho, a falta de infraestrutura da instituição escolar e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011)

No contexto educativo, entretanto, não há como desconsiderar que a consciência do professor sobre a necessidade de mudança, é condição indispensável para reformular as práticas educacionais. No caso específico de nosso estudo, a reconfiguração da EJA, tem exigido dos professores enfrentamento da precarização da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino.

Uma realidade, que contraditoriamente, envolve a responsabilização do educador sobre a qualidade e sucesso de sua prática, diante da precarização do trabalho docente e, impulsiona os seguintes questionamentos: Quais são as práticas construídas pelos docentes da EJA na Amazônia Paraense, que se configuram como necessárias para superação dos desafios da realidade da EJA e de seus sujeitos?

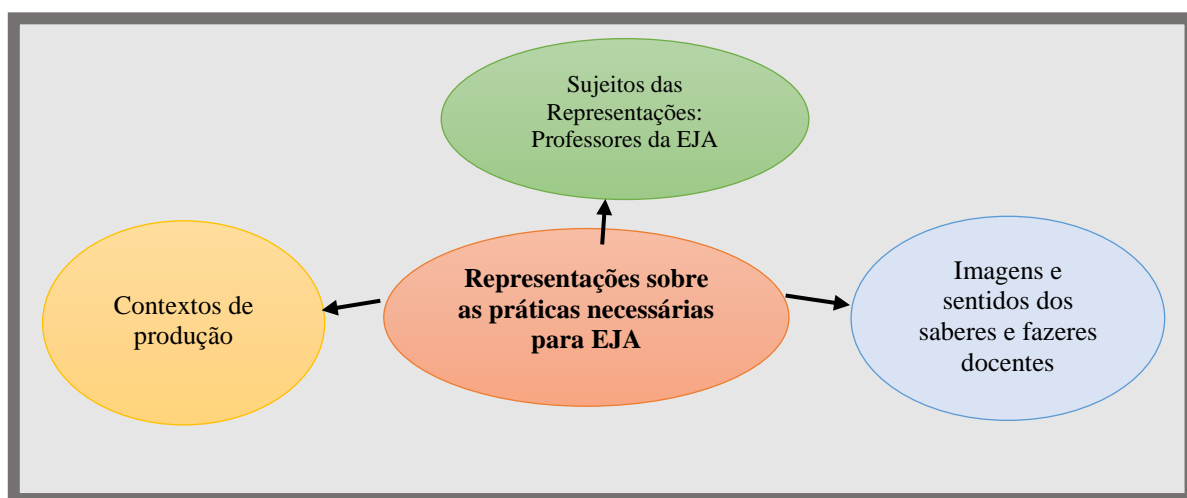
Assim, com o objetivo de analisar as práticas necessárias para ser e fazer-se docente, organizou-se a pesquisa a partir do referencial teórico metodológico das Representações Sociais, no campo processual de Jodelet (2001), por se tratar de um campo que permite compreender as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentidos e significados a sua realidade, ou seja, é um campo de conhecimento que permite acessar as interligações entre o indivíduo e o objeto com qual se relaciona e perceber os reflexos das significações que atribuem a esses objetos, em suas práticas cotidianas.

Partindo da premissa de que as representações orientam as práticas, e, visando compreender o processo constituidor das representações sociais, adotou-se as questões

de Jodelet (2001): Quem sabe? O que sabe? E qual efeito? Para elaboração do campo representacional deste estudo.

Desta forma buscou-se responder: a) quem são os professores da EJA sujeitos das representações? b) Quais são os contextos nos quais as representações sobre as necessidades das práticas são construídas; e por fim, c) Quais são as imagens e sentidos dos saberes e fazeres necessárias para prática docente na EJA. Conforme apresentamos no quadro imagético a seguir.

Figura 1: Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo



FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Assim, na lógica de articular o sujeito, o contexto e as significações, assume-se nesta incursão a abordagem processual das TRS como um campo interação, isto é, de ligações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade (MOSCOVICI, 1978). E, na perspectiva de atender aos requisitos necessários para realização de uma pesquisa nesta teoria, nos propomos destacar, nas dimensões de Jodelet (2001), os elementos constitutivos das RS: objetivação e ancoragem, conforme orienta o próprio Moscovici (2003, p.72)

A objetivação requer um movimento de “...transformar algo abstrato em algo quase concreto; transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [é reproduzir o conceito em uma imagem [...]].

E ancorar é “... classificar e dar nomes a alguma coisa. É o ato de apoiar o pensamento constituinte em um pensamento já constituído, para relacionar o novo elemento aos esquemas anteriores. [...] transformar o estranho em algo familiar”.

Assim, como descreve Jodelet (2001), as RS são constituídas no movimento de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Não se trata do mero ato de copiar interiorizada, de uma imagem vinda do exterior, mas sobretudo, um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos.

Para compor o *corpus* de análise buscou-se entrevistar professores da EJA na rede de ensino municipal na Amazônia Paraense, mais especificamente do Município de Augusto Corrêa-PA. A participação desses professores ocorreu por adesão livre aos convites encaminhados aos professores da EJA que residem e trabalham apenas no Município de Augusto Corrêa-PA. Assim, de um total de 101 professores da rede de ensino, Municipal aproximadamente a metade atendiam a este critério (informação obtida na secretaria municipal de educação), e desses apenas 7 (sete) professores se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Para análise dos dados, considerou-se o campo representacional a partir dos sujeitos, contextos e sentidos, extraído as redes temáticas em cada dimensão de análise. Assim, como as objetivações e ancoragens presentes nestas dimensões. Para tanto, destacou-se a/as ideia/as central como as objetivações e os argumentos justificadores das temáticas com as ancoragens.

Para a organização do trabalho, optou-se em apresentar as dimensões de análise da pesquisa, em um processo de materializar do ponto de vista teórico metodológico o campo representacional, apresentando os seus elementos constitutivos: sujeitos, contextos e significações. Assim, apresentaremos na primeira dimensão de análise os sujeitos constituídos pelos professores da EJA. Na segunda dimensão evidencia-se o contexto de circulação das RS por meio das condições de trabalho docente na EJA e, na terceira, destaca-se os sentidos dos saberes e fazeres docentes na EJA.

Dimensões de análise:

a) Primeira Dimensão: Quem são os professores da EJA?

No campo teórico e conceitual da educação de jovens e adultos, a discussão em torno de uma política específica para EJA é algo que tem impulsionado muitos estudiosos

a discutirem sobre a importância da prática e da formação docente na EJA para atuarem nessa modalidade de ensino.

Diante das diversas condições do trabalho docente na EJA, o educador precisa assumir uma postura de um profissional consciente e crítico de sua própria ação. Enquanto docente, deve sempre persistir e criar possibilidades para propiciar uma prática pedagógica com o intuito de superar os diversos desafios que estão presentes na Educação de Jovens e Adultos. Como nos diz Freire (1996, p. 13):

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Na concepção freireana essas condições em que aprender criticamente é possível revelar que o conhecimento não pode ser simplesmente transferido, portanto não é tarefa somente do professor ser crítico, instigador, curioso, essa natureza é essencial também ao agir do educando, uma vez que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.13).

Mediante essa discussão sobre ensinar criticamente, identificar na rede municipal de ensino de Augusto Corrêa-PA o perfil dos professores, no que se refere à formação acadêmica, assim como, identificar os diferentes campos de atuação, destacando a atuação na EJA, nos permite trazer para nossa análise elementos para compreendermos o movimento de construção, ou não, das condições necessárias para identificação com a modalidade de ensino.

No Município de Augusto Corrêa-PA, existem 139 trabalham na EJA, 53 trabalhando na sede do município e 86 no campo. Sendo 15 da rede estadual de ensino (todos com contratos temporários) e 101 da rede municipal (83 são professores efetivos, e 41, são contratados em regime de temporários (INEP 2016). Dentre os 139 professores, 30 possuem apenas o Ensino Médio, 109 com Ensino Superior em diferentes áreas, e apenas 5 com Especialização (INEP 2016).

Na amostra dos professores entrevistados, identificou-se 4 docentes do quadro de docentes efetivos e 3 temporários. Os 7 professores entrevistados possuem nível

superior, e atuam nas áreas referentes às suas formações e apenas 5 possuem pós-graduação em nível *lato sensu*. Entretanto, nenhum deles atendem as exigências de uma formação específica para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, como descreve o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, [...]. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marca das experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. (BRASIL, 2000, p. 58).

Assim, pode-se dizer que no processo de identificação dos professores com a EJA, no Município de Augusto Corrêa, a ausência de formação específica, aliado ao fato de que a lotação nesta modalidade de ensino, ocorre em muitos casos, para que os professores complementam sua carga horária, tem configurado um cenário, onde se reafirma a imagem do professor da EJA como aquele que traz consigo apenas a formação de conteúdo/área de conhecimento, sem uma formação pedagógica específica para a atuação com essa realidade diferenciada (PORCARO; SOARES, 2011).

Neste contexto, o processo de identificação com a modalidade de ensino, decorre pelo tempo de vivência e experiência com a EJA, no caso das entrevistadas, a maioria delas atuam na EJA há mais de 6 (seis) anos, ou seja, é uma identidade docente que tem se forjado, como descreve Neves (2017) no exercício da profissão.

Trata-se de identificação profissional por meio da experiência, como apontam os trabalhos de Porcaro e Soares (2011), de um movimento contínuo de criar caminhos e alternativas de ação docente para o contexto que se apresenta. Entretanto, é importante frisar que nem sempre a experiência adquirida por tempo de atuação com os alunos jovens e adultos, é analisada como suficiente para que esse educador esteja preparado para atuar com a realidade dessa modalidade, dado o dinamismo, as diferenças de sujeitos. Como afirma Amorim e Duques (2017, p. 235):

É certo que, no desenvolvimento da prática, todo educador aprende com seu trabalho, mas também é certo que o processo espontâneo, por si só, não dá conta de preparar o educador para o enfrentamento de uma realidade, que exige o aperfeiçoamento das práticas e, por isso, a formação permanente.

Para Freire (1996) o ser e o fazer-se professor requer o distanciamento epistêmico de sua prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto e análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Nesta perspectiva, entre a experiência e a teorização da experiência, entre a formação e a prática, e principalmente entre o exercício da docência e o compromisso com os sujeitos que dão sentido a esta modalidade de ensino, o educador da EJA se constrói. Como nos diz Freire (1996), o docente e seu conhecimento não estão prontos e acabados. O educador precisa fazer uma avaliação crítica de sua prática, se distanciar daquilo que já está formalizado, para assim, visualizar a real necessidade dos sujeitos da EJA. É a partir do distanciamento que os professores podem assumir novas posturas. Isso faz com que a prática, se torne constituidora de sua identidade de professor.

Entretanto, nem sempre fazer esse distanciamento da prática pedagógica no contexto da EJA se torna uma tarefa fácil para os educadores, principalmente quando esses profissionais trabalham em diferentes níveis e modalidades de ensino, e em alguns casos, na sede do município em um turno e, em comunidades camponesas, em outro turno. Como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1- Territórios de atuação no Município de Augusto Corrêa-PA

	Escolas	Horário	Campo/Cidade	Modalidade
Prof. 1	Maria Benedita. Mota	Tarde/Noite	Campo	E. F. Regular / EJA
Prof. 2	M. B. M	Tarde/Noite	Campo	E. F. Regular/ EJA
Prof. 3	M. B. M	Tarde/Noite	Campo	E. F. Regular/ EJA
Prof. 4	Rosa Athayde/M. B. M	Tarde/Noite	Campo/ Cidade	E. F. Regular/ EJA
Prof. 5	Rosa Athayde	Manhã/Noite	Cidade	E. F. Regular/ EJA
Prof. 6	R. A./Galvão	Manhã/Tarde/Noite e	Cidade	E.F. Regular/ EJA/ E. Médio
Prof. 7	R.A/Amâncio Brito/ M.B.M	Tarde/Noite	Campo/Cidade	E.F. Regular/ EJA

Fonte: **Entrevista com os professores (2017).**

Tendo em vista a análise dos territórios e campos de atuação, os professores entrevistados atuam, em turnos diferentes, com as crianças, adolescentes e com os jovens e adultos, e com a formação docente voltada para a prática nos níveis do ensino fundamental regular e médio, terminam em sua grande maioria, reproduzindo na Educação de Jovens e Adultos, conforme destaca Di Pierro (2006, p. 17), as mesmas

práticas de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. Ou seja, numa sobreposição de atuações, verifica-se muitas vezes o distanciamento desse professor, principalmente daqueles que trabalham no campo e não residem na comunidade, limitando muitas vezes as formas pelas quais estes passam a enxergar o aluno da EJA.

Nesse sentido, chama-se atenção que para ser professor da EJA, faz-se necessário pensar, historicamente, quem são os sujeitos que ingressam na EJA; quais são suas expectativas diante do retorno à escola; que conhecimentos têm a respeito do mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas, numa perspectiva de superar, o risco de defini-los por aquilo que não são e, em nome de uma educação igualitária, oferecer-lhes os mesmos tipos e formas de ensino homogêneo que historicamente tem provocado sua exclusão do contexto escolar.

Em síntese, o perfil dos professores que atuam na rede municipal de Augusto Corrêa na modalidade EJA, nos permitiu compreender que apesar desses profissionais apresentarem uma formação na área de conhecimento que atuam, e exercerem a sua docência na média de 6 a 7 anos, constroem uma identificação com esta modalidade de ensino por meio da experiência e do tempo de atuação com esta modalidade. Uma identificação, muitas vezes marcada por práticas homogeneizadoras do fazer docente, reflexo da sua própria condição de trabalho.

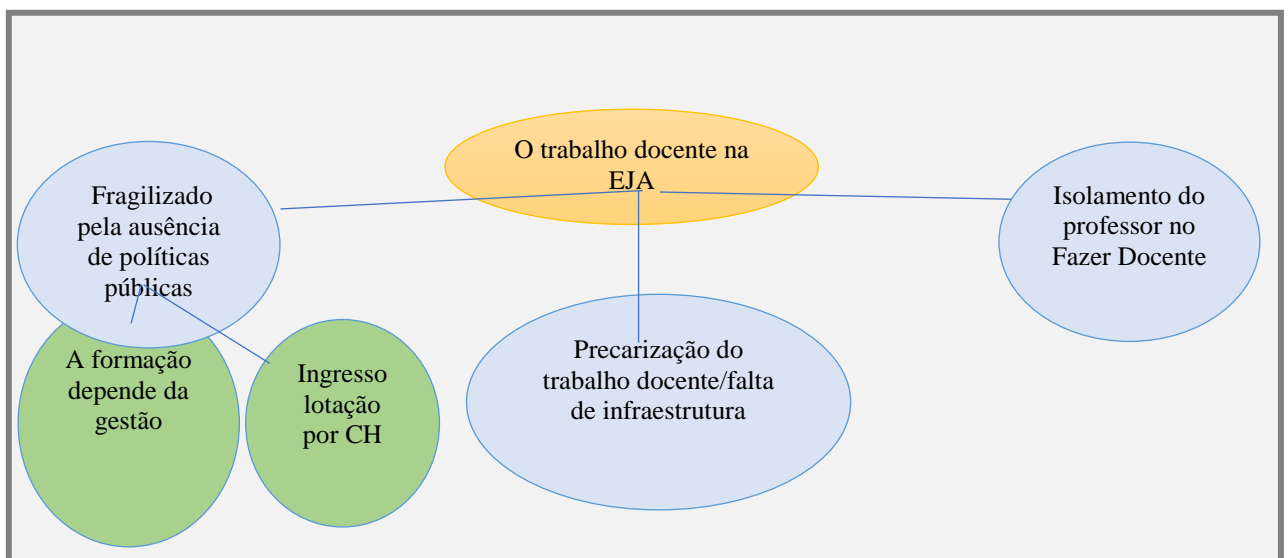
Trata-se de uma identificação que traz à tona as contradições entre as necessidades dos docentes de construírem práticas mais próximas às realidades dos discentes da EJA e a forma como as escolas se organizam, com seus tempos, espaços, currículos que se voltam para o desenvolvimento de competências ligadas as áreas de saberes científicos e a formação para o mercado de trabalho.

b) Segunda dimensão: contexto de circulação das RS/ condições de trabalho docente na EJA

De acordo com os discursos dos professores entrevistados, as análises sobre as condições do trabalho docente, são configuradas em três campos de sentidos que formam as redes temáticas em torno das condições de trabalho docente na EJA: a) Na primeira rede temática identificamos nos discursos dos professores a ideia da fragilização

da EJA em virtude da ausência de Políticas Públicas Municipais específicas para essa modalidade de ensino. Nesta rede de sentido, objetiva-se uma imagem de fragilidade nas políticas municipais para EJA; b) Na segunda rede, os discursos apresentam uma trama de sentido em torno da Infraestrutura das escolas, objetivando precarização do trabalho; c) E na terceira rede temática, apresentam-se questões relacionadas às práticas e ao cotidiano do fazer docente da EJA, que foram objetivadas pelo isolamento do professor no fazer docente, conforme figura a seguir:

Figura 02: Quadro imagético das condições de trabalho docente na EJA



FONTE: Elaborado pelas autora desta pesquisa.

Este campo imagético de análise nos permite compreender a rede de sentidos construída pelos professores sobre as condições de trabalho docente na EJA. Iniciamos nossa análise enfatizando os impactos de uma Política Pública de Governo na formação de professores da EJA repercute diretamente na organização do trabalho docente. Na segunda rede de sentido, veremos a partir dos relatos dos professores a questão da infraestrutura das escolas do campo e cidade no que se refere às precárias condições da estrutura física, e a disponibilidade de recursos pedagógicos necessários para auxiliar na prática pedagógica. Na terceira temática, identificaremos os desafios e as dificuldades que se constituem no campo da prática docente mediante a uma nova reconfiguração de público que se apresenta nessa modalidade.

b.1) Ausência de política pública municipal para a EJA

No âmbito das políticas públicas específicas para a EJA, no Município de Augusto Corrêa tem se configurado a partir das políticas de governo local. Cada gestão apresenta propostas de trabalhos diferenciados, sem que haja continuidade de projetos, independentemente dos resultados que estes, tenham gerado. Diante disso, os relatos dos professores afirmam:

Durante o ano de 2016 tivemos formação, mas esse ano só houve no momento do planejamento. (PROF. 1)

No momento nós ainda não tivemos, mas em anos anteriores (2016) já tivemos uma formação. (PROF. 3)

Atualmente não está oferecendo formação, mas, anteriormente passamos por algumas formações. (PROF. 4)

Durante o início do ano letivo: Jornada Pedagógica e Planejamento. (PROF. 6)

Nesse contexto, observa-se que a ausência de continuidade dos projetos fragiliza o trabalho docente da EJA no município. As discontinuidades, evidenciam-se em inúmeras faltas, dentre as quais destacam-se: a) Ausência de políticas de formação continuada; b) Ausência de uma política curricular específica para EJA; c) Ausência de políticas de lotação, valorização e estabilidade para os professores da EJA.

Nessas ausências, a lotação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino termina por adotar critérios que não fortalecem a modalidade, como se pode observar nas falas a seguir:

Se o professor estiver disponível e se identificar com a modalidade e para completar a carga horária. (PROF. 1)

A lotação é feita normalmente de acordo com a área de formação dos professores e as disciplinas ofertadas na EJA, não há um critério específico. (PROF. 4)

A lotação é feita pela disponibilidade de carga horária. (PROF. 7)

Para Costa e Hage (2014) a política de lotação de professores na EJA, a partir do critério de “completar” sua jornada de trabalho, termina desvalorizar o corpo docente da EJA, compromete o planejamento do trabalho e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos, visto que como esclarece o Parecer CNE/CEB 11/2000, a carga horária do professor deve ser compatível a própria modalidade:

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de

socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. (BRASIL, 2000, p.35)

Ressalta-se que a inadequação de carga horária, em diferentes níveis e modalidades, dificulta a organização da prática pedagógica, compromete a formação dos sujeitos e as relações afetivas, além de interferir nas relações familiares desse profissional. Fatores que conseqüentemente, afetam a qualidade de vida e o bem-estar dos educadores. Como afirmam Martinez, Vitta e Lopes (2009 apud REIS, 2013, p. 39):

Quanto maior a jornada de trabalho do docente, maiores os prejuízos na qualidade de vida, principalmente os referentes à relação com meio ambiente e aos fatores psicológicos. A partir disto, o que fica explícito é um docente sem tempo para cuidar de si, dos filhos, do lazer, da saúde, das atividades domésticas, dentre outros problemas ligados ao exercício da profissão, tais como: insatisfações, queixas e desistências veladas ou assumidas.

A intensidade do trabalho docente provoca uma série de problemas na vida desse educador, tanto profissional quanto pessoal, pois ele não vai dispor de tempo suficiente para cuidar de sua família, e até mesmo da própria saúde. O que implica dizer que as conseqüências da responsabilização do docente do sucesso ou insucesso da EJA, não está relacionada somente a sua vida profissional, mas também, a vida pessoal.

De uma forma geral, os relatos dos professores descrevem que a docência da EJA, exige mais empenho, persistência e tempo, por esse motivo geram sentimentos muitos diversos e por vezes até contraditório que transita entre a insegurança e o sentimento de realização.

São discursos que revelam sentimentos de desmotivação e de impotência por sentirem o peso da responsabilização do insucesso escolar dos alunos EJA, e ao mesmo tempo, sentimentos positivos por acreditarem ser o profissional que ainda faz a diferença na vida desses alunos, e neste sentido, sentem-se impulsionados a buscarem uma melhor preparação profissional para trabalharem de forma digna.

b.2) A ausência de infraestrutura – física e pedagógica: implicações sobre o trabalho docente na EJA

Nesta segunda rede temática, os aspectos sobre a infraestrutura das escolas estão diretamente relacionados ao trabalho docente, tanto de forma positiva quanto negativa. É importante ressaltar, que a questão de infraestrutura não está relacionada somente ao espaço físico da escola, mas também a um conjunto de recursos pedagógicos e

tecnológicos que servem de apoio para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, como destacam Thiele e Ahlert (2012, p. 24):

[...] Infraestrutura, é um conjunto de condições que [...] se constituem das “ferramentas” que são utilizadas pelos professores e alunos para executar suas atividades e dos aspectos relativos ao ambiente de trabalho. As ferramentas dos professores incluem: sua formação, sua saúde, materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, e um ambiente físico que favoreça o bem-estar docente, do aluno e a sua aprendizagem. Os aspectos relativos ao ambiente de trabalho incluem o estado de conservação da escola, os níveis adequados de ruídos e de iluminação, a qualidade do ar e instalações que tragam conforto ao professor e aos alunos.

No caso do município, referência desse estudo, o conjunto de condições que qualificam o trabalho docente, estão aquém da necessidade necessária. De uma forma geral, os discursos dos professores descrevem que os recursos pedagógicos e o espaço físico das escolas não favorecem o seu bem-estar e tampouco dos alunos da EJA:

A infraestrutura da escola não é adequada por falta de iluminação, o prédio está bastante precário, mais isso não implica na aprendizagem do aluno, pois os gestores e professores procuram amenizar. (PROF. 1)

Não é adequada, pois apresenta muitas falhas de estrutura e suporte tecnológico. (PROF. 2)

A escola não apresenta uma infraestrutura adequada, pois precisa de uma reforma geral (iluminação, carteiras, biblioteca etc.) (PROF. 3)

Falta algumas adequações de espaços como sala de vídeo/multimídia e informática. (PROF. 4)

A infraestrutura não é adequada, pois falta materiais adequados, como livros didáticos, salas climatizadas, entre outros. (PROF. 5)

Assim, da mesma forma que as ausências relacionadas à política de formação, de currículo específico e valorização do docente da EJA, refletem na desvalorização e responsabilização do profissional, pode-se dizer que a inadequação das condições físicas da escola e dos recursos pedagógicos refletem diretamente, no desrespeito aos sujeitos (alunos e docentes) dessa modalidade. Nos escritos de Freire (1996, p. 27):

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Nesse contexto, de precárias condições, os professores e gestores são “obrigados” criar espaços improvisados no sentido amenizar, como enfatizou o Professor 1, “isso não implica na aprendizagem do aluno, pois os gestores e professores procuram amenizar”, isso implica dizer, como descreve Freire (1996, p.53) uma ação que está para além da responsabilidade docente:

[...] É digna de nota a capacidade de que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever.

De todo modo, de acordo com o relato anterior, quando mais precarizada são as condições de trabalho, mais se cobra compromisso, para a garantia da qualidade do processo educativo. Entretanto, para os docentes, o compromisso individualizado com a sua prática, imerso ao processo de precarização do trabalho docente nas turmas de EJA, tem provocado o sentimento do isolamento do fazer docente, conforme analisaremos a seguir.

b.3) Isolamento do professor no fazer docente

No contexto, de ausências de políticas específicas para a EJA e das condições de trabalho do docente os discursos dos docentes da EJA revelam um sentimento de isolamento em suas atividades pedagógicas.

Diante dessa realidade, os docentes assumem a responsabilidade de sozinhos conduzirem o processo educativo, muitas vezes legitimado por um discurso de autonomia sobre a sua prática. Dito de outra forma, ele assume a responsabilização individual desse trabalho, refletindo muitas vezes de forma negativa no próprio fazer docente em sala de aula. Desse modo, Pacheco (2010, p. 166), assinala que:

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.

Pode-se inferir que no contexto do estudo em questão, o sentido da autonomia está vinculado ao sentido de isolamento do trabalho docente, ou seja, ausência de um acompanhamento pedagógico, das condições necessárias e até mesmo da ausência de um projeto político específico para EJA, que envolva esse novo perfil de sujeitos, ou seja, que envolva os jovens:

Os alunos agora são indisciplinados e faltosos, falta de apoio da coordenação geral da EJA (SEMED). (PROF. 4)

Falta de interesse dos alunos. (PROF. 5)

A minha maior dificuldade é fazer com que eles se permitam a se dar uma chance para aprender, pois a baixa estima deles é bem elevada. (PROF. 6)

É o descompromisso dos alunos e também de alguns professores que acaba gerando um grande problema que é a evasão. (PROF. 7)

Os discursos dos professores apontam para esse “novo sujeito” da EJA e para os velhos desafios e dificuldades – manter os sujeitos da EJA na escola, falas que refletem a fragilização da prática no cotidiano escolar da EJA, marcada pela baixa frequência, exclusão escolar, descompromisso político, enfim questões de ordem macro que terminam sendo invisibilizadas em discursos que hora responsabilizam o aluno e, hora, responsabilizam ao professor.

Nesse cenário, faz-se necessário refletir, que nos processos de isolamento dos docentes, a lógica da fragilização das condições de trabalho, além de reforçar a reprodução das exclusões educacionais, dificulta a construção de uma identidade própria da EJA, prejudica a constituição de um campo pedagógico específico.

Há de se considerar, que nesse processo de desvalorização da modalidade de ensino da EJA pelas políticas públicas, o ponto mais frágil desta modalidade é ainda considerá-la como um ensino compensatório, desconsiderando as especificidades dos alunos. Neste contexto, o compromisso político, crítico e consciente do educador pode fazer toda a diferença, no sentido de compreender que por mais bem intencionado que seja, é preciso reconhecer a limitação de uma prática pedagógica isolada, e a necessidade de um projeto coletivo e político para os jovens e adultos que foram e ainda são excluídos dos sistemas de ensino brasileiros.

C) Terceira dimensão: sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para ser docente na EJA

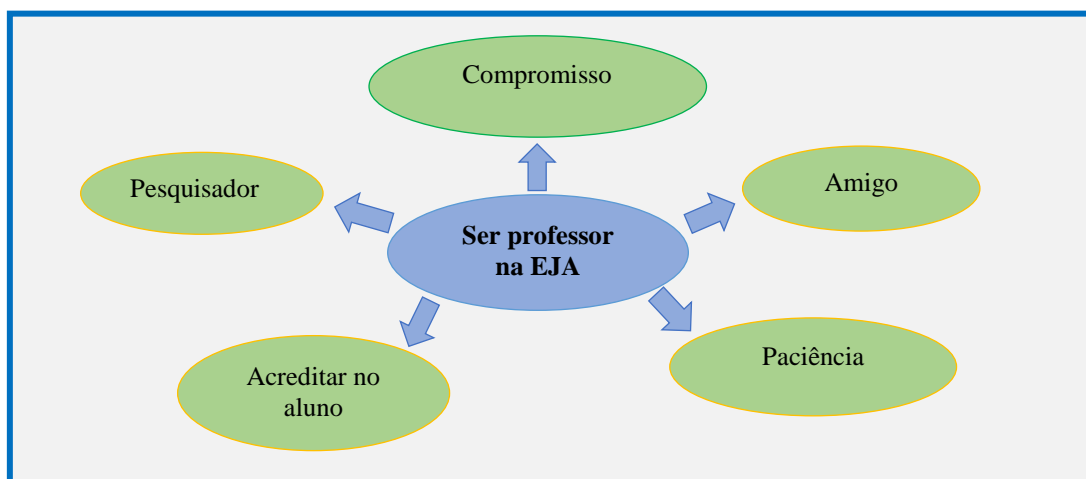
Diante desse contexto, os saberes dos professores da EJA são construídos no exercício docente, ou seja, a partir dos saberes da experiência no qual o ser e o fazer estão vinculados. É no contexto da ação docente que os educadores irão construir diversos conhecimentos para proporcionar ao educando uma melhor compreensão de mundo, como sujeitos de aprendizagem no contexto no qual ele vive. Por isso, como nos diz Filho (2012, p. 25): “Ser professor da EJA é uma atividade complexa e desafiadora que não deveria ser exercida sem um preparo adequado”. Haja vista que esse profissional precisa de uma formação voltada especificamente para atuar nas classes de jovens e adultos.

De todo modo, a prática docente na EJA se constitui como um campo de saberes diversificados, de troca de experiências, por isso, ser educador exige competências e habilidades para dar conta de promover uma formação e aprendizagem satisfatória.

C.1 O ser docente na EJA

Para os sujeitos entrevistados o educador da EJA precisar ser: comprometido, pesquisador; paciente; amigo e acreditar no aluno. Como mostra a figura a seguir:

Figura 03: Quadro imagético do ser docente na EJA



FONTE: Elaborado pelas autoras desta pesquisa.

Na figura imagética primeiramente destaca-se a objetivação do **ser comprometido com seu trabalho de educador (PROF. 4)**, pois quando educador tem uma maior

dedicação, *ele busca alternativas para propiciar um trabalho diferenciado na sala de aula* (PROF. 1). Como assinala Freire (1996, p.37)

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

A necessidade assumir um compromisso, pressupõe do educador um entendimento acerca de quem ele é, de sua função social e qual deve ser o objetivo da sua presença na escola. Trata-se de uma presença percebida como alguém que deixa impressões na vida desses sujeitos, que tem disponibilidade, preocupação e cuidado com a aprendizagem dos educandos.

Nos discursos dos professores, o desempenho da prática pedagógica nas turmas de EJA, depende da atitude que o docente. Nesse sentido, objetiva-se a imagem do educador como **pesquisador**, ancorado na necessidade de indagar a realidade cotidiana, de buscar ideias que reflitam o contexto social desse educando:

Sempre estou estudando, buscando conhecimentos em livros, internet, documentários. (PROF. 3)

Na internet, livros, revistas, jornais e vivência diária. (PROF. 1)

Em livros, principalmente em leitores das áreas de letras e pedagogia, e também revistas e internet. (PROF. 2)

Recursos didáticos próprios, livros, artigos, textos e internet. (PROF. 4)

Assim, ser educador exige a busca e compreensão daquilo que é desconhecido, é construir e compartilhar sempre novos conhecimentos, e fazer daquele momento da sala de aula, algo construtivo, porque o fazer docente não se limita somente ao uso do quadro e giz ou livros didáticos, que embora sejam elementos indispensáveis na sala de aula, já não são mais suficientes para propiciar ao aluno uma aula prazerosa. Como afirma Freire, (1996, p. 14):

[ensinar] exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. [...]. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Dentro da rede de sentidos, objetiva-se a imagem do educador como **paciente**, ancorado no discurso de que trabalhar com essa modalidade de ensino, exige um profissional para atuar com a diversidade no contexto escolar. Como afirma um educador entrevistado, que para ser um educador da EJA é preciso [...] *ser especializado na área e ter paciência, pois essa modalidade é difícil de lidar.* (PROF. 3).

O desafio do trabalho docente está justamente em articular a formação específica com a capacidade de articular diferentes saberes, às necessidades dos alunos. Desenvolver habilidades de realizar um trabalho onde o aluno deixe de ser apenas um receptor e passe a ser um construtor do conhecimento.

Assim na rede de sentidos, objetiva-se a imagem do educador ao **amigo**, ancorado na necessidade do educador se aproximar dos alunos e a partir dessa interação despertar no aluno a sua criticidade, curiosidade e habilidade visando a construção de novos conhecimentos. “É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p.11).

Nessa direção a ação docente envolve uma relação de amizade e de emoções, e o educador enquanto mediador dessa aprendizagem, para tanto, objetiva-se a imagem do educador da EJA o profissional que **acredita no potencial dos alunos** ancorado na necessidade do aluno sentir-se valorizado, aumentar e consolidar sua vontade de persistir nos estudos, de participar das atividades pedagógicas na sala de aula, buscar novos conhecimentos de forma prazerosa, e, com isto o aprendizado se torna algo construtivo.

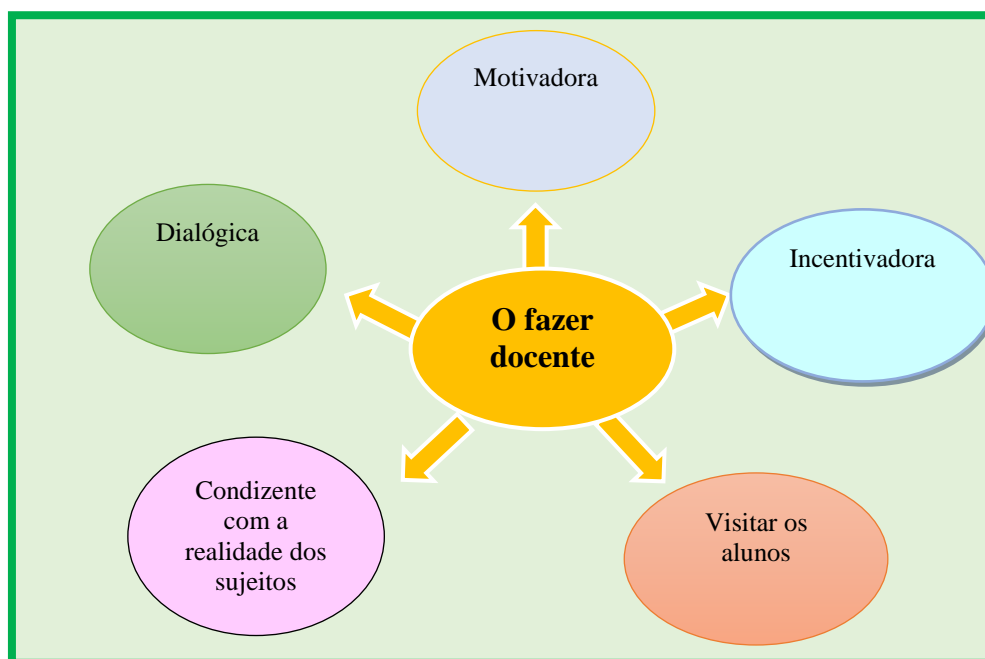
C.2 O fazer-se docente na EJA: a práxis docente

O fazer do educador da EJA, não evoca a pura e simples prática, trata-se na perspectiva teórica de Freire da práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1997, p. 38).

Nos discursos dos educadores o fazer docente é objetivado em um campo imagético que compreende as práticas **motivadoras, incentivadoras, dialógicas,**

condizentes com as realidades e vivências, visite os alunos, como podemos observar na representação da figura abaixo:

Figura 04: Quadro imagético do fazer docente



FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa.

A análise da figura imagética constitui uma rede de sentidos nas quais as práticas necessárias do fazer docente, se configuram no reconhecimento desses educadores sobre as especificidades dos sujeitos da EJA. Ancoram-se na necessidade desse educador garantir o direito e a permanência de seus alunos da EJA, conforme observa-se a seguir:

Visitar esses alunos faltosos, muitas vezes levar trabalhos xerocados para eles fazerem em casa, ouvir suas angústias levar uma palavra de incentivo (PROF. 1).

Fazer uma aula mais chamativa (PROF. 5).

Procuo dialogar com a turma e com cada um, quando necessário, utilizo filmes motivadores e procuro ser um professor amigo de todos (PROF. 6).

Uso sempre textos que possam interpretar e faço sempre um comparativo com a realidade de cada um (PROF. 7).

Nesse contexto, os discursos dos educadores entrevistados, ancoram as imagens da prática necessária a partir da necessidade de estimular em seus alunos a curiosidade, a

vontade de lutar e alcançar os seus objetivos. Para tanto, o educador precisa ir além da sala de aula, para buscar uma melhor aproximação com os alunos, compreender as suas angústias e dificuldades, tenha disponibilidade para ouvir e **dialogar** com esses sujeitos. “Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE,1996, p. 43).

Assim, como desafio, o educador da EJA precisa **motivar** os educandos, mostrar que eles são importantes e que a aprendizagem acontece por meio da interação, do diálogo, da escuta, pela troca de experiências tanto entre os educandos quanto entre professor e aluno.

Nesta direção pode-se dizer que os educadores passam a reconhecer suas tarefas fundamentais, no processo de reflexão de sua realidade, tornando-se mais capaz de agir sobre ela, sentir-se inserido e participe do processo.

Assim, é importante salientar que a construção do fazer docente e do processo de aprendizagem acontece por meio dessas relações, entre o educador e educando, do diálogo, do respeito ao ritmo dos alunos, valorizando sempre a sua vivência e o seu conhecimento de mundo. É nesse sentido que os sujeitos da pesquisa apontam:

Eu acredito que se o conteúdo for de acordo com a vivência do aluno tem melhor desempenho (PROF. 1).

Trabalhar sempre em cima da realidade deles, ou seja, relacionar o conteúdo de estudos ao seu meio de vida para que se sintam estimulados (PROF. 3).

Como se vê, hoje o maior desafio para o educador da EJA, é propiciar uma prática pedagógica que seja **condizente com a vivência desses sujeitos**, levando em consideração os diferentes saberes que permeiam esse processo. Por isso, os professores apontam que articular os conteúdos com a realidade desses sujeitos é uma estratégia para desempenhar a sua aprendizagem. Nesse contexto, com base nas ideias freirianas, a autora Maria Antonia de Souza, enfatiza que o respeito ao educando e educador como sujeitos do conhecimento, é um dos saberes indispensáveis ao educador da EJA:

O educando possui um conjunto de experiências que podem ser conhecidas e reconhecidas no processo educativo. Por sua vez, o educador possui experiências e capacidade para problematizar os relatos trazidos pelos educandos, além de criar um ambiente propício à dialogicidade em sala de aula.

A valorização da cultura dos educandos e da própria sociedade como constitui fonte de problematização dos conhecimentos (SOUZA, 2012, p. 142).

Diante do exposto, destaca-se a importância de ser problematizado os diferentes conhecimentos a partir das experiências tanto do professor quanto do aluno, e nesse contexto, a postura do professor investigador outrora comentado é fundamental, pois o professor vai buscar conhecer melhor essa realidade do cotidiano do aluno e vai aprimorar a sua prática.

Nesse contexto, Nóvoa (1997 apud Filho, 2012, p. 28) contribui “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Portanto, utilizar situações do cotidiano do aluno na prática pedagógica, é uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, por isso, cabe ao educador refletir acerca dos diferentes conhecimentos que são trazidos para a sala de aula e pensar as especificidades dos sujeitos, para que as suas necessidades educativas sejam de fato atendidas.

Considerações finais

Analisar a constituição do ser professor e o exercício da docência na EJA ainda se constitui como um campo de desafios, visto que são vários os fatores que ao longo do processo educacional interferem nas condições e nas práticas dando sentidos diferenciados ao próprio trabalho docente.

Os resultados apresentados neste artigo compreendem uma rede de significados organizados a partir das dimensões de análise de Jodelet (2001) sujeitos, contextos e significações, da Teoria das Representações Sociais.

Ao analisarmos a primeira dimensão, no que se refere ao perfil dos sujeitos das representações, a sua formação acadêmica e os diferentes campos de atuação, os resultados apontaram que os professores que atuam na rede municipal de Augusto Corrêa na modalidade EJA, apresentam uma formação na área de conhecimento, sem, no entanto, possuírem uma identidade própria com a EJA. Nesse sentido, esses profissionais estão se fazendo educadores da EJA por meio da experiência e do tempo de atuação com esta modalidade.

Na segunda dimensão, o campo representacional dos contextos e circulações nas representações sobre as necessidades das práticas são construídas, os resultados apontaram para fragilização pela ausência de políticas, precarização do trabalho docente/falta infraestrutura e isolamento do professor no seu fazer docente.

Diante do cenário de precariedade e desvalorização profissional, muitos professores procuram se adequar a realidade cotidiana cumprindo com o seu papel de educador e assumindo um compromisso ético e político com a sua prática. Entretanto, só a dedicação desses professores não é o suficiente para dar conta de amenizar a precariedade do trabalho docente nas turmas de EJA.

Diante desse contexto de fragilização e precarização, as teias representacionais sobre o ser e o fazer docente EJA objetivam imagens de um educador comprometido com seu trabalho, ancorado no discurso de que ser educador implica na busca de alternativas para compartilhar com os alunos um trabalho diferenciado, garantir ao aluno o direito de estar na escola, assim como, despertar a sua curiosidade.

A percepção de que a prática docente na EJA requer uma responsabilidade que termina por apresentar a necessidade de modificar a própria imagem do que é ser professor e da sua relação com seus alunos, a qual é marcada por paciência, compromisso, amizade, crença no aluno e pesquisador enquanto dimensões essenciais para o ser docente da EJA.

Trata-se de imagem de educador que acredita no aluno, e conseqüente, na sua relação com ele, uma relação que precisa ser construída com afetividade e amorosidade, pois é a partir desse contexto que os educandos vão construir a garantir a efetiva participação, tanto sua quanto de seus alunos.

Nesta direção, as Representações Sociais sobre o fazer, objetivam imagens de práticas docente na EJA se constitui como um campo do diálogo, do respeito as realidades vividas, incentivador, motivador. Enfim, imersos as adversidades de precarização do trabalho docente, os professores da EJA vão se construindo.

Referências

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores na EJA: Caminhos inovadores da prática docente. In: **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/22483/15901>>. Acesso em: 20.01.2018

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 08/05/2017.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **O Trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos na Amazônia paraense: A Educação Física em questão**. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/2842/1948>>. Acesso em: 20.01.2018.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006. Disponível em: Disponível em: <http://forumeja.org.br/um/files/formação-de-educadores-de-jovens-e-adultos-.pdf>. Acesso em: 20.01.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes No Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/oncologiauy/resource/en/eps-4045?lang=en>. Acesso em: 08. 05. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2016. Brasília: MEC, 2016.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais** (tradução Lílian Ulup). Rio de Janeiro: Ed. Verj. 2001.

MARTINEZ, Kilza Alessandra Sanches Cruz, VITTA, Alberto De e LOPES Eymar Sampaio. **Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da Cidade de Bauru-SP**. In: REIS Briana Manzan. Trabalho docente e qualidade de vida. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 37-48, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (Trad. Pedrinho A. Quareschi) Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, ZAHAR, Brasília, 1978.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. **Constituição da Identidade Docente na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5642285/joana-darc-de-vasconcelos-neves>. Acesso em: 18.06.2017.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll; AHLERT, Alвори. **Condições de Trabalho Docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 20.01.2018.

Sobre a autoras

Joana d’Arc de Vasconcelos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2014). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007). Professora adjunta da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação no Campus Universitário de Bragança e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Vice coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia; Pesquisadora participante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do campo GEPERUAZ, do Grupo de Pesquisa sobre a Juventude e Representações sociais da Educação -GEPEJURSE. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire. Integrante do Movimento de Educação de Jovens e adultos na Amazônia paraense.

<https://orcid.org/0000-0002-3110-3649> E-mail: jdvasconcelosneves@gmail.com

Raquel Amorim dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História, Mestre em Educação (UFPA), Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores. Professora Adjunta A da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). Diretora das Áreas Acadêmicas da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN (2017-2018). Associada a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação e ABPN. Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação de Professores, Política Educacional, Educação Básica e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Relações Étnico-Raciais, Política Curricular, Currículo, Formação de Professores, Didática, Planejamento Educacional, Teorias do Currículo, Planejamento e Organização do Processo Ensino Aprendizagem, Avaliação Educacional, Teoria das Representações Sociais e Análise do Ciclo de Políticas. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-4817-0036>

Maria Joseli Martins Pereira

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Bragança(2017). Atualmente é PROFESSORA da

Representações sociais de professores sobre o ser e o fazer-se docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense

SECRETARIA MUNICIPAL DE AUGUSTO CORREA PA. Tem experiência na área de Educação." E-mail: joselimartins14@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-6121-0760>

Recebido em: 05/11/20018

Aceito para publicação em: 18/11/2018