



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC

Tâmara Fonseca da Silva

SER PROFESSOR DA EJA: UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Salvador-BA

2020

TÂMARA FONSECA DA SILVA

SER PROFESSOR DA EJA: UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –, área de concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas sob a orientação da Profª Drª Tânia Regina Dantas

Salvador-BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

F676s

Fonseca da Silva, Tâmara

SER PROFESSOR DA EJA: UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE
/ Tâmara Fonseca da Silva.-- Salvador, 2020.
119 fls.

Orientador(a): Prof. Dra. Tânia Regina Dantas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA,

1.Educação. 2.Identidade. 3.Educação de Jovens e Adultos. 4.Formação
docente. 5.Paulo Freire e Sartre.

CDD: 107



FOLHA DE APROVAÇÃO

SER PROFESSOR (A) DA EJA: UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

TÂMARA FONSECA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 22 de dezembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Tânia Regina Dantas

Profa. Dra. TANIA REGINA DANTAS (UNEB)
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB

Ana Paula Silva da Conceição

Profa. Dra. ANA PAULA SILVA DA CONCEICAO (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Ivanilde A. Oliveira

Profa. Dra. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (UEPA)
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

AGRADECIMENTOS

A Deus

A meu amado pai e a toda minha família que sempre torce por mim. Em especial, à minha filha, Thauany, minha maior fonte de inspiração para que eu nunca desista das caminhadas da Vida!. E a meu sobrinho Rian por sua habilidade tecnológica.

A minha orientadora, professora Dr^a Tânia Regina Dantas, por sua identificação e grande engajamento no caminhar dessa pesquisa

A professora Dr^a Ana Paula Silva da Conceição, com a qual aprendi bastante na disciplina “A formação do professor pesquisador”

A professora Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelas indicações de leitura, por sua sabedoria filosófica e por aceitar o nosso convite para a Qualificação e Defesa

A Sandro, amigo e colega, por sua boa vontade em me ajudar

Ao grupo de pesquisa FORMAP, pelo incentivo à pesquisa na formação docente, diálogos e discussões valiosas

A todos os professores e professoras do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA-, que, por meio da excelência do Ensino, deixou contribuições enriquecedoras para esta pesquisa

Aos funcionários da biblioteca da UNEB pelo acolhimento

A todos os colegas que, direta ou indiretamente, também contribuiu por meio das discussões em sala de aula, informações e mensagens de apoio por diversas vezes

As professoras e à equipe gestora da escola de EJA em que a pesquisa de Campo foi realizada

A todos e todas que, direta ou indiretamente, colaborou ou, simplesmente, torceu positivamente para o sucesso desta pesquisa!

RESUMO

Esta pesquisa origina-se da análise da temática identidade docente da qual selecionamos o seguinte problema: Como os professores da EJA constituem sua identidade profissional? Compreender, no âmbito de uma escola municipal, o processo identitário pelo qual os professores tornam-se docentes da EJA é o objetivo geral do presente estudo. Como objetivos específicos elencamos: Analisar o processo de ser professor com base nas perspectivas de Freire e de Sartre; Apresentar o conceito de formação permanente e de auto formação, situando a identidade como elemento desses processos formativos; Contribuir para que os momentos de escuta dos professores façam parte da formação na escola tal como nas Ações Complementares. Com base nas obras de Arroyo (2005), Dantas (2016 e 2019) Freire, Josso (2010), Sartre (2012), Woodward (2005), entre outros autores, analisamos proposições a respeito da constituição da identidade docente na EJA. Utilizamos, para tanto, abordagem qualitativa e metodologia de pesquisa que concorda com a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Verificamos que a concepção de docência de Paulo Freire baseia-se em uma visão filosófica antropológica do inacabamento ou inconclusão do homem, a qual concebe o professor como um ser em constante formação. Essa compreensão concorda com o não determinismo do ser, encontrado no existencialismo sartriano. Foi constatado na pesquisa de Campo que o tornar-se professor da EJA se realiza, em geral, nas experiências ao longo da carreira docente, como processo autônomo e permanente. Partindo desse entendimento, propomos alternativas que primam pela formação permanente e auto formação nas escolas de EJA.

Palavras-chave: Ser professor. Formação na Educação de Jovens e Adultos. Identidade docente.

ABSTRACT

This research originates from analyzing themes that concern the "educator's identity" in which we have selected the following question: How do EJA teachers build their own professional identity? The general objective of the present study is to comprehend, on the municipal context, the identity formation process of being a teacher, while the specific objectives are to (i) analyze the process of being a teacher based on the views of Freire and Sartre (ii) present the concept of permanent formation and self-education, placing "identity" as an element of the formative process (iii) cause teacher's hearing moments to become part of the formation in school, as in Complementary Actions. Based on the works of Arroyo (2005), Dantas (2016; 2019), Freire, Josso (2010), Sartre (2012), Woodward (2005), and so on, we have analyzed hypothesis concerning the teacher's identity formation on EJA. We have utilized, for this purpose, qualitative research and scientific methods that are in agreement with the bibliographic research and case study. We have verified that the formation of the educating process in Paulo Freire is based on a philosophical and anthropological vision of undevelopment or unfinished man, in which teachers are conceived as in a continuous formation. This comprehension agrees with the non-determinism of being, found in Sartrean existentialism. It was attested on the field research that becoming an EJA teacher happens, in general, within the experiences throughout the teaching career. From this comprehension, we propose alternatives that value permanent formation and self-educating on EJA schools.

Keywords: Being a teacher. Education Young Adults formation. Teacher's identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O CAMINHAR INVESTIGATIVO DA PESQUISA	14
3 EJA: para além do legalismo	24
3.1 Concepções e especificidades.....	24
3.2 O professor como sujeito da EJA	32
3.2.1 O professor na perspectiva freiriana do inacabamento: aproximações com Sartre.....	41
4 Identidade e formação docente	52
4.1 Identidade como elemento de formação.....	54
4.2 Auto formação e experiência formadora.....	69
4.3 Biografia e arquiteturas de identidades no processo formativo.....	79
5. Com a voz as professoras da EJA	86
5.1 Desvelando os sujeitos da pesquisa.....	87
5.2 Formação permanente e Autoformação: compreensão das professoras.....	89
5.3 Identidade docente na prática da EJA.....	97
5.4 Ser professor da EJA: algumas especificidades.....	102
5.5 O caminhar docente para EJA.....	106
5.6 Identidade docente em tempos de isolamento.....	108
5.7 Implicações da Pesquisa para formação continuada na EJA.....	111
6. PARA NÃO FINALIZAR	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A - Roteiro Entrevista.....	121
APÊNDICE B – Live Formativa (Card).....	122
ANEXO.....	124
ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do Comitê de ÉTICA.....	125

1. INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem constitui-se por si só um forte influenciador na construção da personalidade dos sujeitos. Devido às influências mútuas da tríade professor-aluno-conhecimento, as experiências individuais e coletivas tornam-se cruciais na compreensão da construção de identidades ao longo do percurso de vida. O educador, nesse entendimento, tal como os estudantes, é afetado em seu fazer pedagógico, nas interações de ensino-aprendizagem e em seu processo biográfico como um todo: em seu caminho ao tornar-se professor.

Dada essa realidade e devido às inspirações filosóficas emergentes dos cursos de Graduação e Especialização em Filosofia, o presente estudo dispôs-se a investigar o tema identidade docente. Foi efetivada uma explanação a respeito da Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos e a formação docente como processo autônomo e permanente, muitos desses termos elucidados pela ótica filosófica: ontológica e fenomenológica. Para abordar a constituição identitária foram delineados dois eixos interligados ao processo de formação de professores: a formação permanente e a autoformação.

Nessa perspectiva, a pesquisa intitulada “Ser professor da EJA: um estudo da identidade docente” tem como objeto a identidade dos professores do Segmento I da Educação de Jovens e Adultos – EJA – em uma escola municipal. Ao professor, conseqüentemente, é destacado seu caráter de sujeito, não apenas sujeito de direitos no sentido usual, quanto à cidadania, mas sujeito enquanto aquele que se contrapõe à ideia de objeto (ser passivo/mero espectador de sua formação).

Portanto, a identidade foi abordada por meio de vertentes que dialogam a formação docente com base filosófica e ontológica onde a educação é concebida como um dos processos de humanização e a formação como trajetória de mundo. Nota-se que o infinitivo “Ser professor” não é trivial nesta pesquisa, mas faz jus à qualidade atribuída à atividade do magistério, enquanto substantivo. O gerúndio “sendo” refere-se à continuidade, haja vista o inacabamento no desenvolvimento humano.

O conceito de identidade, conseqüentemente, está amparado pela filosofia de Sartre (2012), ao conceber o sujeito como um constante “sendo”, um ser incompleto que sempre estará se constituindo, nunca pronto e acabado. Tais pressupostos serão

complementados pela visão filosófica e pedagógica de Paulo Freire sobre o ser humano e a, respectiva, condição deste de inconcluso. É uma temática, portanto, que envolve múltiplos aspectos da concepção freiriana de mundo, de sujeito e, sobretudo, de educação.

Até então poucos estudos e pesquisas se dedicaram em torno da identidade do professor da EJA e menos ainda edificaram uma aproximação entre a teoria pedagógica de Freire e o existencialismo de Sartre para discorrer acerca do professor da EJA ou de processos formativos em geral. O que concede a essa pesquisa um caráter de ineditismo. As autoras Moreira e Rosa (2014), entretanto, por meio do artigo *Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: Aproximações entre a liberdade existencialista e a Educação libertadora*, afirmam que o pensamento de ambos têm bases comuns na fenomenologia e no materialismo histórico, as quais fornecem subsídios para reaver o sentido de conceitos como liberdade, de ação crítica do mundo, de utopia.

Conforme as autoras, Freire tem no existencialismo uma de suas fontes, sendo a liberdade um conceito também comum a Sartre. Pensadores estes basilares na investigação da identidade como processo perene, em função da compreensão do “ser sendo” no mundo e com o mundo. Nesse entendimento, trata-se de uma temática que edifica um amplo processo reflexivo sobre o que é ser professor da EJA, baseado no inacabamento humano e no “vir-a-ser” levantando diversos conceitos relacionados à identidade docente e à formação. Nas análises sobre a Educação de Pessoas Adultas, buscamos fundamentos filosóficos e ontológicos em Sartre (2012) e Freire e embasamentos em obras e estudos que discutem a identidade e processos biográficos formativos.

Para investigar a identidade docente, edificou-se o seguinte problema: Como os professores da EJA constituem sua identidade profissional? Trata-se de uma questão importante de ser problematizada e estudada para que seja visibilizada e valorizada as trajetórias de formação docente e suas experiências formadoras para além dos saberes de cunho científico. Essa proposta advém do entendimento da identidade como algo que se constrói durante toda a existência humana, portanto, tal como afirma, Bauman (2005) algo negociável. Assim, realiza-se em um contexto de escolhas individuais, mas também em paralelo às culturas, coletividades e comunidades diversas.

Na consolidação do estudo desse problema, coloca-se o seguinte objetivo geral: compreender no âmbito de uma escola municipal, o processo identitário pelo qual os professores tornam-se docentes da EJA. Tal objetivo busca apresentar aspectos das trajetórias de vida que mais influenciaram para que as professoras se constituíssem docentes da EJA. Vale ressaltar que este último aspecto implica repercussões próprias na construção da docência no campo de atuação da EJA, ou seja, estar-se-á considerando-a como um modo diferenciado de atuação.

Para estabelecer o diálogo e aprofundar a temática, exemplificaremos a formação permanente e a auto formação como paradigmas docente que perpassam pela questão da identidade. Para tanto, foram estabelecidos alguns objetivos específicos, tal como se segue.

Analisar o ser professor com base nas perspectivas de Freire e Sartre. Esse objetivo irá explanar acerca do ser professor com base na filosofia existencialista de Sartre e nas concepções de docência de Freire. Ambos os autores são pertencentes a uma base existencialista em suas análises sobre o ser humano; Apresentar o conceito de formação permanente e auto formação, situando a identidade como elemento desses modelos de formação docente. Esse objetivo aprofunda a dimensão da identidade à aprendizagem ao longo da vida dos sujeitos, contextualizando a educação permanente e auto formação articulando-a às experiências formadoras; Contribuir para que os momentos de escuta dos professores façam parte da formação na escola tal como nas Ações Complementares. Tal objetivo otimiza a atividade autobiográfica em geral para a finalidade de aprender a ensinar constantemente.

Esse último objetivo considera que os saberes da profissão professor não se constroem apenas formalmente, mas podem ser compreendidos para além do ambiente acadêmico. Quanto à atividade autobiográfica nos referimos, particularmente, associada à “arquitetura de identidades”, onde traçamos uma correlação entre ambos eventos e situamos o processo formativo. Pensamos, desse modo, que o modo de se identificar com a profissão, relações interpessoais entre professor – aluno, desafios, intersubjetividades, entre outros fatores, constituem o professor da EJA. Um movimento em que o educador é autor e, ao mesmo tempo, produto de sua identidade.

Esse terceiro objetivo, de contribuir com a formação dos professores da EJA na escola, foi desafiador no aspecto instantâneo e direto devido à conjuntura da época

em que a investigação foi realizada. No período de 16 de março a julho as escolas e várias instituições foram fechadas devido à pandemia do COVID-19, exercendo suas atividades via redes sociais, plataformas e algumas tecnologias. Por isso, além do tema do que seriam as Oficinas terem sido redirecionado no intuito de contemplar os anseios docentes desse novo contexto educacional, a forma de compartilhar esse retorno da Pesquisa foi modificado, posto que as aulas nas escolas ainda estavam suspensas.

Outro desafio reside na metodologia, pois a pesquisa de campo foi afetada pela pandemia e, conseqüentemente, pelo medo das pessoas se exporem e em virtude da unificação das turmas do Segmento I da EJA, que antes era dividido em três Estágios. Foi considerando o chão da “sala de aula” como laboratório vivo que a parte prática da investigação foi alcançada. A metodologia, e toda sua particularidade, será anunciada de forma mais detalhada no capítulo “Caminhos investigativos da pesquisa”.

A diversidade de palestras, *lives* e outros meios de formações não presenciais aconteciam em um ritmo bastante acelerado, onde, praticamente, todas esses eventos mencionavam de alguma maneira a necessidade de reinventamento da escola e de seus sujeitos ao novo cenário de ensino aprendizagem. Novas adequações, portanto, às pesquisas, aos seus sujeitos e aos pesquisadores, ocasionaram algumas alterações nas programações e meios para realizá-las.

As Oficinas formativas, que constituem o produto dessa pesquisa, por exemplo, ao invés de realizadas com base apenas na Formação e Identidade, foi redirecionada em virtude das novas demandas no campo da EJA, tal como o ‘Retorno das aulas pós pandemia’ e da unificação do Segmento I no município. Acrescenta-se a essas mudanças, o corte de salários e toda repercussão no financeiro e aspectos psicológicos da categoria docente.

Considerando também que a pesquisa em educação não se faz desconexa da realidade, pensamos ser coerente um retorno desta, condizente com o que estamos vivendo atualmente. Logo, apesar do empenho da presente pesquisa no contato e interação com seus sujeitos e lócus, a parte prática da “devolutiva” foi efetivada por meio de uma *live* formativa direcionando a Identidade docente em tempos de pandemia e isolamento.

Intitulada “Formação docente, cuidado de si e do outro” a *live* possibilitou um diálogo bastante pertinente e profícuo. Além da participação da minha orientadora, professora Tânia Dantas, como Palestrante e das professoras da EJA, diretora e coordenadora onde foi realizada a Pesquisa de Campo, também participaram outros mestrandos do MPEJA e pesquisadores da EJA. Ao longo das falas, houve bastante fomento quanto ao cuidado de si como ponto de partida para cuidar do outro, o quanto é fundamental o exercício de ouvir os professores da EJA, sobretudo em tempos de diversos conflitos e crises (políticas, econômicas, psicológicas) procedentes da pandemia.

Em um cenário mundial, e local, atípico e de negligência, as repercussões da proliferação da COVID-19 somadas à ausência de formação continuada na EJA, tem tornado o ensino-aprendizagem na EJA um campo ainda mais invisível. O exercício de escuta e valorização da autoformação pode, nesse contexto, constituir alternativas consistentes para esses professores que, não raro, tornam-se especialistas na EJA por meio de suas itinerâncias e experiências ao longo da vida. Construindo um processo de teorização da prática e de troca de conhecimentos, fortalecendo-se mutuamente.

O estudo sobre Ser professor da EJA, portanto, considera, sobretudo, a identidade um constructo que se faz nas entranhas sociais, culturais e existenciais durante toda a existência humana. A partir desse movimento próprio do ser *no* mundo e *com* o mundo, da aprendizagem como elemento de busca e da concepção satriana de ser humano, a docência, nesse estudo correlaciona-se ao existencialismo de Sartre e ao inacabamento humano defendido por Freire como busca pelo *ser mais*. Busca movimentada por engajamento individual e coletivo que faz da identidade uma “arquitetura” na perspectiva de uma originalidade que se produz de forma consciente e ao longo da vida, e não apenas nos contextos pré-determinados. Ela se faz e se refaz a todo tempo conforme a interação consigo e com os outros indivíduos.

A temática identidade docente é muito significativa porque proporcionou aproximações entre o consagrado filósofo da educação, Paulo Freire, e o filósofo contemporâneo Sartre no estudo sobre o ser professor. Conceitos como aprendizagem ao longo da vida, auto formação e experiência formadora estarão presentes ao situar o professor como sujeito da EJA em permanente constituição, como ser de possibilidades, um ser social em constante desenvolvimento, além de

valorizar o processo autônomo dele fazer-se na profissão. As histórias de vida, por exemplo, podem ser compreendidas como um processo de reconstrução de trajetórias de identidade à medida que os professores pensam e repensam sobre suas interações, vivências e seus modos de “tornar-se” professor da EJA.

As atividades da pesquisa constituiu-se instigantes e desafiadoras. Instigante porque o ser docente se processa não apenas nas formações acadêmicas (inicial ou continuada), mas, sobretudo em suas experiências de vida. Portanto, não cessa com facilidade a vontade de se debruçar sobre a temática. E desafiador, haja vista as especificidades e diversidades que habitam o campo da EJA, somada à necessária adequação da pesquisa às consequências do vírus Corona, que além do isolamento social repercutiu em cortes de salários no município, mudanças de rotinas, uso mais frequentes das tecnologias, dentre outras alterações na vida dos professores.

A Dissertação está organizada por uma introdução, onde destacamos a temática, o problema e os objetivos geral e específicos; procedimentos metodológicos, onde esclarecemos o tipo de pesquisa e os procedimentos técnicos adotados; a fundamentação teórica que compõe o terceiro e quarto capítulo, com discussões e explanações em torno da concepção da educação de jovens e adultos, do professor enquanto sujeito da EJA e aproximações entre as teses de Freire e Sartre. Abordamos a Identidade como elemento de formação, auto formação e experiência formadora bem como a respeito da “arquitetura identitária” e atividade autobiográfica como justificativa para considerar a identidade elemento do processo formativo.

Após isso, temos o quinto capítulo com a apresentação e discussão dos dados da pesquisa com base em categorias de análise. Nesta, delineamos os sujeitos da pesquisa, a visibilidade da formação permanente e da autoformação, tratamos o modo como os professores se veem na profissão e seus percursos ao tornarem-se docentes na EJA e o detalhamento da *live* realizada como devolutiva da pesquisa, onde enfatizamos o professor como autor de seu conhecimento no contexto de sustentabilidade dos processos educativos causado pelo isolamento.

Paralelamente à discussão nesses eixos temos os resultados da pesquisa adquiridos por meio do diálogo entre a literatura pertinente e as interações com os sujeitos e dados obtidos. Abordamos os impactos encontrados após os diálogos via a *live* e, conseqüentes implicações para a formação continuada. Por fim, as considerações gerais do presente estudo apontam aprendizados e saberes que foram

dignificados entre outras implicações para o pesquisador e para demais sujeitos envolvidos. Essas impressões e reflexões que foram suscitadas após o estudo da identidade e formação docente foram nomeadas “Para não finalizar”.

2. O CAMINHAR INVESTIGATIVO DA PESQUISA

A presente pesquisa investigou a identidade docente em uma escola pública de Feira de Santana, a qual já atua na comunidade há mais de 25 anos. A escolha desse *lócus* deve-se à abertura apresentada pelas dirigentes quanto ao acesso e diálogos durante a pesquisa de Campo e, principalmente, porque atuei 5 anos nessa escola, estabelecendo aproximações com o grupo e amizades. Ressalta-se ainda que, no município, muitas turmas de EJA fecharam tornando-se poucas as instituições que ofertam a modalidade.

Um outro desafio reside na unificação das turmas em toda rede municipal de ensino, sendo que ao longo da realização das entrevistas a escola estava no processo de junção do Segmento I que antes era dividido pelos três Estágios (turmas). O ensino nesta instituição também estende-se do 6º ao 9ª ano do Segmento II, turno diurno, e durante o turno noturno oferece o ensino da EJA com turmas do Segmento I e II. Então contém uma dinâmica e organização da Educação de Jovens e Adultos bastante comum, tal como o horário de funcionamento.

Por acreditar que no ambiente escolar o professor exerce um papel privilegiado nas interações sociais com os alunos adultos e com seus colegas de profissão, para além de suas experiências individuais, os sujeitos dessa pesquisa serão três professoras e uma coordenadora que atuam nas séries do Segmentos I, no turno noturno da EJA. A seleção pelas três docentes, respectivamente, dos Estágios I, II e III, deve-se a delimitação da pesquisa às séries iniciais da EJA e também porque as experiências de prática da pesquisadora restringe-se a esse Segmento.

Com base nas obras de Paulo Freire (1996), Dantas (2016), Josso (2010), entre outros, analisamos as proposições a respeito da constituição da identidade docente na EJA. Utilizamos, para tanto, abordagem qualitativa e metodologia de pesquisa que abrangem o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica descritas por Gil (2007) e André

(2013). Essa metodologia ficou ratificada quando o referido autor ressalta como exemplos clássicos de pesquisa bibliográfica as investigações sobre ideologias ou aquelas que analisam as percepções acerca de um problema.

A presente pesquisa, intitulada “Ser professor da EJA: um estudo da identidade docente” se insere em uma abordagem qualitativa porque os métodos qualitativos buscam o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, e o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Com base nessa justificativa, foi compreendido que a qualitativa era a abordagem mais apropriada para a temática em questão, já que o objeto em análise é a identidade docente.

Conforme foi dito, os sujeitos desta investigação científica são as professoras do Fundamental I e a Coordenadora que também atua com a EJA. Característica condizente com o que os autores acima enfatizam, já que o sujeito-pesquisador participa também como parte direta do objeto da pesquisa, enquanto professores da EJA e investigador / estudioso do assunto. A pesquisa qualitativa também indica um contato direto e longo do pesquisador com o ambiente e o contexto estudado, aspecto evidenciado pela convivência direta e constante com a escola e colegas de profissão.

Em uma perspectiva semelhante, o nível *histórico-existencial* - citado por Barbier (1985) como uma das condições que justifica uma pesquisa -, explica que o pesquisador está totalmente engajado no contexto e tempo de sua pesquisa e que ele não pode escapar de tal implicação histórico-existencial. Assim, ocorre nesse estudo, já que os pesquisadores vivenciam a docência da EJA em seu cotidiano antes e durante toda a pesquisa.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; são processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Com base em Minayo (2001), também argumentamos ser esta pesquisa qualitativa posto que abordar a constituição da docência implica lidar com o universo de significados apontados pela referida autora, contextos diversos em que a sociedade, homens e mulheres estão inseridos.

O paradigma qualitativo "concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados." (ANDRÉ 2013, p. 97).

Proposição que ressalta que as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva própria, onde os sujeitos têm bastante influência na dinâmica da realidade. Essa característica de pesquisa foi constatada na relação professor e sua identidade profissional durante o caminhar do presente estudo.

Podemos dizer ainda que esse estudo foi fruto de uma pesquisa exploratória (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), pois visou proporcionar maior familiaridade ao seguinte problema: Como os professores da EJA constituem sua identidade profissional? Assim, no intuito de torná-la mais explícita e de haver mais propriedades de dizer a seu respeito, foi realizado, antes do contato intencional com o lócus da pesquisa, um levantamento bibliográfico na busca de conceitos, discussões e abordagens referentes à temática em questão.

A pesquisa exploratória além de ser realizada por meio desse estudo bibliográfico, o qual é conseguido “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos” (FONSECA 2002, p. 32), também se serviu do Estudo de Caso, explicado por Yin (2001) como uma investigação empírica que compreende um método abrangente, orientado pelo planejamento, coleta e a análise de dados. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo buscou contemplar a realidade de uma instituição quanto às itinerâncias do tornar-se professor da EJA sem perder de vista o contexto, a realidade e o tempo em que a mesma e seus sujeitos estão inseridos.

Um grande exemplo disso foi a pandemia da Corona vírus e toda a repercussão nos vários setores da sociedade. O tema da Covid-19 já havia se instalado como temática predominante nos meios de comunicação e no âmbito escolar, antes da realização das entrevistas, o que refletiu no clima e em algumas falas das professoras entrevistadas. O tema identidade docente, por si só, envolve uma variedade de fenômenos durante a pesquisa, onde não existe uma pré-determinação de quais variáveis são superiores em detrimento de outras. Nesse caso, tal pesquisa se enquadra no que atende ao estudo de caso devido a essa flexibilidade e à fase inicial da investigação.

Segundo Gil (2007), no estudo de caso é possível definir quatro fases: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados; e elaboração do relatório. Esta última parte compõe os resultados da pesquisa na Dissertação.

A primeira fase consiste em delimitar o que constitui o caso, o que incidiu na escolha da escola, segmento da EJA, pessoas envolvidas, delimitação do tema identidade. A segunda fase é a coleta de dados que geralmente é realizada mediante observação, entrevista formal ou informal, história de vida, levantamentos de dados, análise de conteúdo etc. A terceira etapa realiza-se à luz da literatura pertinente, sendo que nesta parte fizemos a tabulação dos dados e categorias de análise. A última etapa soma-se às impressões do pesquisador com base na realidade encontrada.

Sobre as pesquisas envolvendo o âmbito educacional André (2013) acrescenta que se o interesse é investigá-lo em um contexto próprio, os Estudos de Caso podem ser fundamentais, haja vista o contato do pesquisador com os eventos e situações investigadas: “possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam”. (ANDRÉ 2013, p. 97). O estudo de caso, portanto, conserva a inteireza do objeto de estudo com todas as suas características.

Por isso, devido ao propósito dos estudos sobre identidade docente na perspectiva da EJA foi privilegiado a pesquisa bibliográfica associada ao estudo de caso. Escolhemos essa abordagem metodológica como a mais apropriada, pois direcionamos o estudo para a realidade de uma escola. Nesse sentido, vale refletir sobre os posicionamentos de Macedo (2006) quando pondera que esse tipo de estudo, não raro, se consubstancia como um “estudo de casos”, haja vista a necessidade de pesquisar mais de uma unidade.

Quanto à escolha pelo estudo de caso coletivo deve-se ao seu caráter de contextualização e por permitir uma compreensão específica das histórias de vida de sujeitos que partilham realidades semelhantes. Desse modo, será otimizado nas quatro especialidades citadas por Ludke e André (1986): descrição, particularidade, heurística e indução, já que poderá oferecer uma maior fidelidade e detalhes nos relatos, esclarecimentos no processo de auto formação docente no campo específico da EJA e uma lógica indutiva nas análises.

O presente estudo, por tratar de um fenômeno cultural e social, tal como a identidade, que se transforma constantemente devido à relação com os outros, exige estudos mais direcionados para um contexto específico. Conforme Yin (2005) quando a pesquisa coloca questões do tipo “como” e “por que”, quando se tem pouco controle

sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, os estudos de caso apresentam-se como preferência entre as estratégias de pesquisa.

Por ter como objeto de investigação a identidade docente, conceito bastante contemporâneo e passível de mutações, a depender de cada realidade, de contextos e da temporalidade, pensamos que esta pesquisa está de acordo com as estratégias do Estudo de Caso explicitado pelo referido autor. Ou seja, a identidade se faz e se refaz de forma incessante pois depende da diversidade que a habita, ela faz parte de uma realidade pouco palpável.

Sobre o Estudo de Caso qualitativo, André (2013, p. 97), ao citar Peres e Santos (2005), explica que três pressupostos precisam ser considerados: "o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas." O conceito *identidade* é pode ser contemplado nesses pressupostos, uma vez que a identidade vive um processo de metamorfose, abarca diversas variáveis em si e pode ser analisada por meio de diferentes áreas do conhecimento.

Yin (2005) resume tal método de pesquisa da seguinte forma: "O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real" (p. 20). Assim, a identidade docente, enquanto processo individual que participa de uma determinada realidade é um constructo que tem no estudo de caso grandes possibilidades de ser explorado. Além disso, objetivamos na pesquisa compreender, justamente, de uma maneira mais global os fenômenos que fazem parte da identidade docente em um *lócus* específico: a escola. Esse aspecto vai encontrar-se na afirmação do autor sobre as características holísticas dos acontecimentos.

Ao tentar uma definição para *estudo de caso*, Yin (2005) observa que alguns tópicos foram ratificados como decisivos para defini-lo: decisões, indivíduos, processos, instituições, entre outros. Podemos observar que são conceitos ligados ao presente estudo, onde o item "decisão" "estaria relacionado ao trabalho docente dos sujeitos da pesquisa, "indivíduos" seria os professores investigados, "processos" seria aquilo que os docentes passam em sua trajetória identitária e a "instituição" a escola onde foi realizada a pesquisa.

Partindo dos pressupostos acima, Yin (2005) traz uma definição técnica: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (p.32). O autor acrescenta que se utilizaria esse método quando o pesquisador acreditasse que as condições contextuais pudessem ser pertinentes ao fenômeno em estudo.

Devido a essas características e considerando ainda que o estudo de caso pode ser uma ‘meta-avaliação’, escolhêmo-lo, como estratégia de pesquisa, dentre as demais. Dos três tipos de Estudo de Caso citados por Stake (1995) *apud* ANDRÉ, 2013): Intrínseco, Instrumental e Estudo de Caso Coletivo, o que mais contempla esta investigação científica é este último, pois é aquele em que “o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo.” (p. 98). No presente estudo de caso coletivo, analisamos quatro experiências de profissionais de um escola de EJA.

Respondendo às perguntas-chave da referida autora sobre estudo de caso temos: “Qual é o estudo de caso?”, pode-se responder afirmando que é a Identidade docente de professoras da EJA. “Porque é importante estudá-lo?” Porque a identidade influencia e perpassa pela formação/atuação docente, principalmente porque há uma ausência de formação específica para o profissional que atua com essa modalidade educativa.

Primeiramente, foram realizados os procedimento do estudo de caso, por meio de entrevistas em dias diferentes, visando esclarecer possíveis ambiguidades e/ou dúvidas sobre o processo de identidade dos docentes. Segundo Szymanski (2004), focalizando as declarações que surgem por meio da entrevista poderemos chegar a uma compreensão do que está se revelando no decorrer da mesma.

Em geral, as pesquisas são projetadas com base em inclinações pessoais do sujeito-pesquisador, tal como esta que a pesquisadora é professora e estudiosa de Sartre e Freire (autores centrais dessa pesquisa). Corroborando neste aspecto Szymanski (2004) ressalta que “o pesquisador antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal.” (p. 71). Esse aspecto também se refletiu na pesquisa uma vez que na atuação como docente

da EJA foi perceptível que tornar-se professor também ocorre por meio de vivências, experiências, estudos, e construções diárias.

A partir dessa compreensão, confirmamos o quão válidos foram os conhecimentos *a priori* sobre o *lócus* da pesquisa, a prática vivenciada em EJA e as inclinações pessoais para Filosofia e pela pedagogia freiriana. Esses pontos fizeram parte da realidade desta pesquisa, pois além de ter sido realizada na escola a qual a pesquisadora atuou, favorecendo o acesso e a coleta de informações, houve o estímulo pessoal de se debruçar sobre a temática.

A entrevista é um instrumento bastante empregado quando o objeto a ser estudado caracteriza-se de maneira mais subjetiva, tal como temas fenomenológicos, de tal forma que instrumentos padronizados certamente não contemplarão o que se visa pesquisar. Nesse caso, a flexibilização e influência mútua possibilitada pelo método da entrevista pode servir de estratégias para coleta mais eficaz dos dados. O tempo que se vivenciava durante os diálogos, era o da Covid-19, ocasião em que, devido às alterações na rotina e hábitos, a adequação e reinvenção de si estavam ainda mais atuante. Por isso, buscamos atuar de forma sensível a essa realidade respeitando a disponibilidade de cada colaborador.

De forma clara, Szymanski (2004) exemplifica sobre as informações obtidas por meio da entrevista e, ao citar Minayo (1996), ressalta que esses dados se desdobram em dois: objetivo – fatos concretos, que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza subjetiva – atitudes, valores, opiniões – dados esses que só podem ser revelados por meio da contribuição dos sujeitos envolvidos. De tal modo que se impõe a necessidade de compreender a identidade docente em sua complexidade mais ampla e conceitual e em seu aspecto mais individual, qual seja aquele revelado pelos participantes no momento das conversas.

Percebe-se, logo, o caráter interativo da entrevista, já que, para além da obtenção de dados “frios” e inertes, tal instrumento se insere em um aglomerado de conflito e contradições, que não raro, reflete nos depoimentos. Há ainda a interação social e emocional entre entrevistador-entrevistado no campo de pesquisa qualitativa, fornecendo informações imprescindíveis. A nova dinâmica que surgia devido a suspensão das atividades presenciais são aspectos que, de alguma forma, influenciaram nessa interação.

A cultura acadêmica e o dia a dia das escolas, mas do que nunca, iniciaram uma nova rotina onde se excluía o contato físico. Com essa nova realidade, logo surgiram discussões em torno da EJA situando os reflexos da Covid-19. Por isso e com base nos diálogos com as entrevistadas, percebemos a necessidade de pensar, uma devolutiva pertinente aos anseios atuais. Sobre essa interação social da entrevista, Szymanski (2004) avalia que “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.” (p. 11). Nessa compreensão, a entrevista possibilita novas construções ao longo do procedimento, podendo enriquecer as informações à medida que os sujeitos se debruçam sobre o tema em questão.

Especialmente, na última fase dos diálogos, novas construções foram surgindo e logo, a busca por procedimentos que contemplem de forma mais pertinente o tempo em que os sujeitos da EJA (professores e alunos) experimentavam. Ainda sobre essa interferência, fruto das relações de entrevista, Szymanski (2004) assevera que até mesmo a concordância em participar da pesquisa já denota intencionalidade dos sujeitos, haja vista o desejo de ser ouvido e de ser considerado no que diz como informação verdadeira. Esse elemento também indica o caráter ativo do sujeito da pesquisa o que torna a sua participação uma possibilidade de influenciar o pesquisador no andamento do trabalho de coleta de contribuições.

Assim, pesquisas qualitativas que envolvem temas como identidade, ou seja, dados de natureza subjetiva, não conseguem ser examinados em sua inteireza por dispositivos de questões fechadas. A complexidade da temática “identidade”, somado ainda ao contexto de Pandemia, exige adentrar por situações de interação humana, “em que estão em jogo as percepções do outro e de si” (SZYMANSKI 2004), pois falar de identidade é falar de Ser humano e de atores sociais, os quais não se constituem de modo pré-determinado, não são estáticos, mas dinâmicos e participantes de contextos diversos.

Considerando ainda essas “percepções do outro e de si”, citadas pelo autor pensamos no título “Formação docente, o cuidado de si e do outro” como retorno da pesquisa, para falar da identidade docente em tempos de isolamento. A entrevista, portanto, possibilitou uma maior flexibilidade e espontaneidade na descrição da realidade sobre identidade docente. Permitiu um posicionamento mais preciso devido

às oportunidades de esclarecimentos durante o estudo de caso, proporcionando esclarecimento de detalhes não elucidados inicialmente.

Posteriormente à coleta de dados foi realizada a tabulação e reorganização das categorias de análise. Houve a comparação entre as informações obtidas pelas falas e, à luz da bibliografia pertinente, a produção das informações foram se constituindo pontos de partida para desenvolvimento dessas categorias. Para tanto, os textos resultantes da produção de dados foram submetidos a uma análise de discurso, onde os resultados da pesquisa surgiram a partir dessas categorias de análise.

As oficinas planejadas com os professores, após a coleta e produção de dados, não ocorreram de modo prático e instantâneo, conforme planejado no projeto da pesquisa. Devido ao isolamento imposto para contenção do Corona vírus, elas se realizaram via Plataforma *google meet* com a participação da professora Tânia Dantas, orientadora dessa pesquisa. Baseando-se em Dantas e Almeida (2017, p. 130) podemos destacar que “a formação continuada ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, sendo elemento importante para o sucesso das reformas educativas.” Nessa perspectiva, vimos nas mudanças e suspensão das atividades presenciais, uma oportunidade de compartilhar saberes de maneira contextualizada com os novos nuances educacionais.

A pesquisa de campo realizou-se em um cenário mundial atípico, pois está ocorrendo o surto da COVID-19 (Corona vírus). As escolas entraram em um período de vários meses de suspensão das aulas. Assim, houve a necessidade de redefinir alguns prazos e caminhos frente às repercussões e contextos ocasionados pela pandemia. O traçado inicialmente tem como um de seus objetivos propor Oficinas Pedagógicas na escola. Contudo, devido ao referido contexto, a rotina, o acesso a informações e conteúdos abordados, também no cenário acadêmico, mudaram em um ritmo acelerado. *Lives*, formações via *youtube*, *google meete*, entre outros recursos tornaram-se alternativas para garantir a segurança do isolamento social.

Todas essas alterações cotidianas nos meios de acesso e disseminação do saber indicavam adaptações no sentido de contemplar as emergentes transformações sociais, psicológicas, políticas, educacionais entre outras ocasionadas pela COVID-19. Considerando, em especial, esta última, decidimos contextualizar nosso retorno

pedagógico à escola e aos sujeitos da pesquisa a fim de atuar mais proficuamente com tema de formação docente fincado na realidade atual e não desconecto desta.

Em um período de crises e mudanças, emergiram novas experiências favorecedoras da formação. Por isso, os processos formativos contínuos que valorizam as histórias de vida dos professores e suas experiências formadoras podem configurar-se em um rico e potencializador desenvolvimento profissional. O processo de “biografização”, defendido por Delory-Momberg (2008) e a capacidade de se auto aperfeiçoar, tal como conceituou o filósofo Rousseau, o atributo da “perfectibilidade”, aponta para esse potencialização. Partindo desse entendimento, propomos para a instituição, lócus da pesquisa, alternativas que primam pela formação permanente e auto formação.

Realizamos a *live* “Formação docente: cuidado de si e do outro”, com as professoras entrevistadas, onde efetivamos reflexões sobre a identidade em tempos de isolamento. A professora Tânia Dantas que dividiu essa experiência com o grupo entrevistado e a pesquisadora trouxe Heidegger enfocando a categoria fundamental para seu pensamento: o cuidado. Além de abordar os conceitos trabalhados ao longo da Dissertação, ressaltamos a importância de valorizar identidade do professor da EJA. Aprofundamos a identidade docente como elemento de formação enfatizando que a construção identitária consciente e que cuida do seu “eu” pode favorecer o professor da EJA na sua relação com o outro. A *live* formativa otimizou os dados colhidos durante o estudo no sentido de direcionar as discussões e, sobretudo, os subtemas no campo da escolarização em EJA no cenário atual em que se vive.

Ainda que com as restrições de contato físico, a intervenção pedagógica provocou novas perspectivas quanto à formação continuada e permanente dos professores da EJA. Foi percebido que as experiências dos percursos de vida dos professores, suas itinerâncias docentes e relatos podem se constituir como elementos de formação docente. Freire (2011, p. 87) ao explicar que "o ser humano vai dinamizando o seu mundo a partir dessas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo", leva-nos a refletir sobre a importância desse reinventamento de si e de nossa prática. Nesse exercício, dados, experiências docentes formais e não formais bem como o ouvir ativo nos momentos de ACs podem contribuir significativamente.

Vale ressaltar que a relevância da presente pesquisa reside no fato de colaborar para o campo prático não apenas em seu produto, mas em todo seu processo, posto que o “caminhar” da pesquisa também implicou em reflexões e avaliações sobre a prática docente à medida que os professores pensam e repensam sobre suas interações, vivências e seus modos de “tornar-se” professor da EJA. Por fim, as trajetórias e experiências individuais são aqui entendidas, tal como para Catani (2003), um processo de reconstrução de trajetórias de identidade, e não apenas como relatos pontuais do percurso docente.

3 Educação de Jovens e Adultos: para além do legalismo

Esse capítulo irá abordar o que a literatura, pesquisas e alguns estudos mais contemporâneos dizem a respeito da EJA, das condições e elementos que a caracterizam. Entretanto, foi priorizado um olhar para além do que consta nas legislações e documentos nacionais e regionais. Nessa pesquisa, a EJA foi analisada pela ótica da epistemologia pedagógica, mas também filosófica e ontológica

Primeiramente, elucidamos a respeito da Educação de Jovens e Adultos, sua definição legal e como ela é concebida nesta pesquisa, considerando seu modo próprio de realizar enquanto tal. Depois abordamos sobre o professor enquanto sujeito da EJA, aprofundando na própria etimologia da palavra, a qual se opõe ao caráter de objeto. Ao final desse capítulo, trouxemos as contribuições de Sartre e Freire e suas teses sobre o inacabamento humano para discorrer sobre o ser professor.

3.1 Concepções e Especificidades

A Educação de Jovens e Adultos, que esta pesquisa se refere, ultrapassa o conceito essencialmente técnico tal como descreve a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) em seu artigo Art. 37: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Nota-se que apesar de valorizar a constituição de saberes ao longo da vida do educando, a EJA é tratada na perspectiva da falta, quando deixa de considerar aspectos mais

abrangentes para além do “não acesso”: processo histórico do país, condições de vida, inclusão, projeto de vida, injustiças sociais, direitos, etc.

Essa denominação da EJA trazida pela LDB (1996) designa uma educação para os que a ela não tiveram ingresso em uma idade considerada adequada, se restringindo a uma instrução que servirá de base para aprendizagens posteriores. Entretanto, no presente estudo entendemos que os sujeitos que “não puderam efetuar os estudos na idade regular”, tal como cita a Lei 9694/96, são participantes de uma dada realidade de negação de direitos, onde o “não acesso” é elucidado por condições históricas e sociais que os impossibilitaram de estudar.

Partindo desse pressuposto, estamos concebendo a EJA para além da perspectiva instrumental e escolar. Estamos situando-a em um campo maior que aquele da esfera municipal/estadual restrito à escolarização e complementação de estudos: estamos falando da EJA para além de uma modalidade e como uma política pública, onde seus sujeitos – professores e estudantes – compõem uma identidade coletiva.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p. 2)

Nessa acepção de Arroyo, ele adverte que a visão “ingênua” e limitada da EJA, a qual predominava, não dá conta da sua real magnitude, quando se considera os tempos de vida humana implicados nos diversos espaços da sociedade e os prejuízos (sociais, humanos, existenciais) causados pela negação de direitos. O autor aponta para políticas públicas que ultrapassem a lógica da falta e da complementação, ou seja, que a Educação de Jovens e Adultos seja assumida em sua totalidade e complexidade. Corroborando para a necessidade de contemplar tais realidades e de uma nova prática para a EJA, Freire (1989) nos lembra que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como

ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.
Agora já não é possível texto sem contexto. (p. 19)

Vale ressaltar ainda que o próprio conceito de educação citado em algumas leis e documentos oficiais nem sempre corresponde à práxis da EJA. Em geral prevalece nos regimentos educacionais uma visão simplista, esgotada de epistemologia específica e fadada a ações compensatórias, onde os sujeitos da EJA não são visibilizados em sua inteireza e realidades. Desse modo, verifica-se o que preconiza Weber sobre a necessidade de situar o “legal” no “real”. Max Weber (1999) em um de seus valiosos estudos sobre os aspectos sociais do direito, revela a importância de se pensar a relação entre o que existe - no campo real - e o que está instituído em lei - no campo legal.

Nesse mesmo sentido de distanciamento entre o real e o legal, podemos nos perguntar se, no âmbito de atuação da EJA, o aspecto legal é pensado em si mesmo ou nas relações com a vida em geral dos sujeitos que dela participam? A formação de professores da EJA é concebida como um apêndice da realidade de seus sujeitos ou tecida em meio a construções contínuas, inclusive em meio às identidades que se constituem durante toda a trajetória dos indivíduos?

Quando se defronta com a prática, sabe-se que, não raro, esses questionamentos têm respostas negativas quanto ao encontro do “legal” com o “real” recomendado por Weber. Concordando com Arroyo (2005, p.6), “a EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens e adultos e os ver com seu protagonismo positivo”, se consideramos esses sujeitos em sua totalidade, com suas identidades coletivas e as particularidades que permeiam no campo real de atuação da EJA.

A identidade se expressa como plural por conta das diversas manifestações de ser e de estar dos sujeitos da EJA, inclusive dos professores. Entendemos esse modo próprio de fazer educação como um resgate de direitos, de vivências, de inclusão social, de autoestima, de oportunidades, de liberdade, entre outros aspectos que não se reduzem à mera escolarização. Em sua concepção mais bem estruturada, a EJA ultrapassa a visão reducionista de ser atribuída apenas à complementação conteudista, já que em sua totalidade é, antes de mais nada, uma política pública que poderá dar bases a um novo projeto de vida de seus sujeitos.

Em pesquisas mais recentes sobre a EJA, nota-se que ela começa a ser compreendida de maneira mais contextualizada e ampla, sendo que um dos pilares para tal reconfiguração foi a retomada dos conceitos: Educação formal, informal e não-formal bem como os conceitos e diferenciações sobre Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida. Nessa conjuntura, os saberes extra escolares foram visibilizados de forma mais democrática.

Flecha e Mello (2012) ao explanarem sobre Educação formal, informal e não-formal, afirmam que tais conceitos trouxeram importantes contribuições no campo da EJA quando tomados em sua inteireza. Cada termo diz respeito a um âmbito da educação que nem sempre são antagônicos na perspectiva da Educação de Pessoas Adultas, mas levam a refletir uma concepção de educação com mais amplitude e clareza.

A partir das reflexões e pesquisas foi evidenciado que todos os indivíduos têm saberes (ainda que diferentes) e que os processos formativos para adultos devem ter uma organização diferenciada e própria. A EJA começa então a ser pensada como um campo específico, composta por sujeitos de direitos que demanda responsabilidade pública que invista na peculiaridade desse processo formativo. Flecha e Mello (2012), por exemplo, por meio das problematizações do tripé educacional - educação formal, educação informal e educação não-formal - fazem uma abordagem mais geral e contextualizada da Educação para Pessoas Adultas, evidenciando que a escola deve estar aberta a mudanças de concepções pedagógicas e que ela não é o único espaço a oferecer a educação.

Percebe-se assim, que já há uma mudança quanto ao que se atribui à formação de pessoas adultas. E nessa linha de concepção, que além de pedagógica é humana, reside a mutação que amplia e ressignifica a formação de professores que atuam com pessoas adultas. Há, portanto, uma mudança de paradigmas que não dão mais conta de atender aos anseios na Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, o que também irá refletir no campo da formação de professores.

Flecha e Mello (2012) asseveram sobre a necessária mudança identitária e paradigmática da modalidade educacional do país, descrevendo-a como mudança da concepção “compensatória” de educação de pessoas jovens e adultas para a concepção de educação como direito de aprendizagem ao longo da vida, “considerando-se o novo contexto sociocultural mundial e o alargamento da

expectativa de vida das populações, mas também, a passagem para um modelo social de centros de EPJA.” (p. 50). Nota-se assim um novo cenário educacional-onde não mais cabe a visão limitada e reducionista da EJA.

A educação permanente e a educação ao longo da vida podem ser entendidas, como precursoras de um novo entendimento sobre a EJA bem como da formação de professores. Elas se diferenciam quando a educação ao longo da vida situa-se mais no campo da EJA como direito de aprendizagem durante toda a existência dos sujeitos (alunos e professores). Já a educação permanente fez com que a lógica da acumulação de conhecimentos e sua fragmentação fossem postas em cheque. Por exemplo, não se viam motivos para separar ensino e formação profissional. A partir de então se iniciou propostas que contemplassem o humano de forma mais integral.

Conforme descrevem Mendes e Lindeza (2011) a educação que se intitula como “permanente” vai contra o aspecto celetista e afastado dos contextos reais com o qual a educação tradicional se pronuncia. “A educação permanente critica o caráter elitista, teórico e abstrato da educação tradicional, a relação conservadora e autoritária professor/aluno e a separação artificial entre ciência e humanidades.” (MENDES e LINDEZA 2011, p.180). Há, portanto, uma característica base da educação permanente: além de deixar claro sua prioridade quanto aos processos constituintes do homem – de humanização, socialização, de identidade – ao invés da acumulação de conteúdos, há uma visão democrática das metodologias e o apreço pela humanização do desenvolvimento científico, intuindo uma formação que valorize os aspectos da existência/existencialistas.

Em Freire (1996), a concepção de educação permanente está respaldada pelo caráter de inacabamento atribuída ao docente. Assim, a qualidade de pesquisador é inerente ao educador, sendo que este deve ser um constante investigador e aprendente da sua profissão. A educação permanente então perpassa a formação docente considerando-se o professor, por si só, um eterno aprendiz.

As concepções de EJA, a partir da educação permanente anunciam um novo modo de conceber também a formação de professores. Na educação ao longo da vida, por sua vez, o constructo de educação é alargado, “entendido não mais como otimização da mobilidade profissional, mas, sobretudo, como exigência de autonomia dos indivíduos numa sociedade em permanente transformação”. Assim, ao invés de centrar na educação ou capacitação, a educação ao longo da vida apropria-se mais

da aprendizagem considerando toda a existência dos sujeitos e a disposição inscrita no próprio ser, primando pela autonomia dos sujeitos.

Vale perceber que a educação ao longo da vida considera toda a existência dos indivíduos e a potência para aprender inscrita em cada um. Nessa perspectiva de primar pela autonomia dos sujeitos, compreende também a formação docente. Flecha e Mello (2012), ao explicar sobre a contribuição da Educação permanente, ratifica que o conceito de educação inclui todo processo humano ao longo da vida: “o conceito, em si, não trouxe elemento novo ao próprio conceito de educação, que já diz respeito a todo processo humano, ao longo da vida dos sujeitos”. (FLECHA; MELLO 2010, p 44). A educação é em si, um constructo que estabelece nexos com as vastas manifestações humanas ao longo da existência e nessa caracterização incluem-se os elementos formativos da docência.

A educação permanente e educação ao longo da vida, assim, ainda que pensadas no âmbito da formação do discente, também deixa seu legado para a formação docente. O novo paradigma de educação, onde os sujeitos precisam ser vistos como seres mais integrais e os saberes menos fragmentados tem repercussões diretas nas propostas pedagógicas e contém, portanto, a formação de professores, quando esses sujeitos passam a ser concebidos como sujeitos autônomos e com identidades.

Em um cenário de crise generalizada e uma educação posta em cheque, segundo Mendes e Lindeza (2011), a Unesco torna público o Relatório Faure em 1972, com o título “Aprender a ser”. Nota-se, no próprio título, que as questões de existência, do “estar aí” na sociedade e, antes de mais nada, o estar no e com o mundo, começa a ser considerado, ou seja, que a existência como fenômeno social inicia um processo de reconhecimento por meio do campo educacional.

Pode-se considerar esse documento como uma das gêneses da transformação nos paradigmas dos processos educativos edificando uma cultura onde não é possível adquirir de maneira padronizada o conhecimento. Este seria elaborado ao longo de toda a vida, sendo denominado um saber em constante evolução, onde se revoga e se negocia informações por meio de experiências diversas. Logo, o processo de aprender seria dinâmico e o saber não programado e definitivo.

Conforme o Relatório Faure (1972), a educação a partir de uma perspectiva de educação permanente seria uma forma de conviver com o progresso científico e

tecnológico, mas também de humanizar a informação. Ao pregar mudanças pedagógicas diversas, o novo cenário educacional faz com que a formação docente também se vista como fenômeno que participa da autonomia e identidade dos sujeitos.

Arroyo (2005) ressalta que a EJA não apenas se constitui como palco de pesquisas e de formação de professores, mas vem se configurando como cerne específico de produção teórica e intervenções pedagógicas.

Com essa repaginada da educação, inclusive repercutida na cultura da EJA, esta passa a ser entendida como um processo global, onde seus sujeitos – alunos e professores – sejam concebidos não apenas no campo escolar e profissional, mas como indivíduos que possuem outras dimensões a serem consideradas e que interessam ao processo de construção do saber. A educação permanente abarca essa perspectiva e teria os seguintes pressupostos:

o homem é um ser que nunca está acabado; uma sociedade em mudança exige uma educação permanente; não faz sentido manter a tradicional separação entre sistema de ensino e sistema de formação profissional, dadas as suas múltiplas interdependências. (MENDES e LINDEZA, 2011, p.180)

Dentre esses pressupostos é oportuno nos reportarmos à concepção freiriana de “inconclusão do ser” e a uma das teses sartrianas sobre a qual defende que o homem está a todo tempo sendo, ou seja, em um processo contínuo e inacabado, onde seu existir e seu processo de fazer-se enquanto tal vem antes da essência. A concepção de Freire sobre “inacabamento humano”, por sua vez, estabelece o Ser humano como aquele que está durante toda sua trajetória aprendendo.

O segundo princípio citado por Mendes e Lindeza (2011) traz a ideia de que se a sociedade está em constante transformação não há razões para que a educação seja dada como finalizada. O último pressuposto da educação permanente remete à interdependência entre as aprendizagens profissional e escolar, posto que o homem é concebido em suas diversas capacidades intercaladas uma com a outra.

Ainda que a maioria dos documentos oficiais defina a EJA de maneira a defender o contrário de tais pressupostos e concebendo-a como mera modalidade de ensino numa visão compensatória, Arroyo (2005), já afirmava há mais de dez anos que a letra inicial da sigla EJA refere-se à educação, não ao ensino e que a Lei de Diretrizes e Bases manteve a denominação Educação de Jovens e Adultos talvez

porque as grandes interrogações vinham do campo dos valores, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcaram as trajetórias dos sujeitos da EJA. Nota-se assim, que o aspecto humano é parte inseparável de todas as discussões em torno da educação e formação de professores.

Em relação à natureza da EJA, Faria (2012, p 3) retrata como "campo de tensão e aprendizado em diferentes espaços de convivências, que contribuem para a formação de sujeitos históricos." Abreu e Laffin (2019), por sua vez, ao abordar o caráter epistêmico e a autonomia epistêmica da EJA, falam desse campo específico de educação como aquele que contém uma base própria, manifestada nas políticas, currículos e formação de professores. Esses autores definem a EJA como:

um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos, caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora. (ABREU e LAFFIN, 2019, p.68)

Em uma perspectiva semelhante, no presente estudo, a EJA é considerada uma prática que, antes de mais nada, é composta por pessoas que têm suas histórias, contextos de vida, suas existências próprias, as quais continuam se fazendo, se constituindo ao longo de suas vidas. E nessa autonomia atribuída à EJA, ressaltamos a formação docente como uma importante dimensão a ser contemplada, pois conforme Dantas e Cardoso (2019, p.27), "a mesma engloba processos existenciais, históricos, culturais, educacionais que nos constituem pessoa." As autoras completam ainda o quanto é basilar retomar as experiências a que somos possuidores quando se trata de formação docente.

Partindo desse ponto de vista, é notório como o modo contemporâneo de pensar a EJA abre leques bem mais amplos que uma simples preparação e instrução descrita em alguns documentos. Essa informação vislumbra a necessidade de abrir-se a modos mais complexos e aprofundados de conhecimento docente, considerando a multiplicidade das relações em que ele está inserido cotidianamente, "na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta" (FREIRE, 2011 p. 85). Nota-se, assim, que as explanações sobre a EJA são pensadas a partir da perspectiva humana, as quais rejeitam o monólogo da racionalidade acadêmica e conteudista.

Na conjuntura histórica e a despeito de algumas legislações da EJA, três desafios interligados a acompanham há certo tempo: ausência de políticas públicas efetivas centradas na EJA, prática docente descontextualizada para a realidade própria da EJA, poucos ou ineficientes programas de formação de professores. É nesse último aspecto que esse estudo se deteve de forma mais precisa ao se debruçar sobre o constructo identidade e formação de professores.

Autores como Dantas (2019), Abreu e Laffin (2019) e Faria (2012) falam da EJA como sendo um campo que ainda está se consolidando nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Corroborando com essa premissa, há indicadores promissores, posto que a EJA “[...] vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção técnica e de intervenções pedagógicas”. (ARROYO 2005, p.1). A partir desse ponto de vista, podemos pensar a EJA ultrapassando o sentido usual do termo e visibilizando uma cultura própria, onde, em épocas contemporâneas com todas as suas mutações, a ótica da humanidade e do inacabamento que lhe pertence, tornam-se cruciais.

Tendo por base a ideia de que nos fazemos a todo instante e por toda a vida, a identidade, nesse panorama de significados, ocupa um lugar de destaque ao se analisar o professor como sujeito de direitos e de identidades. A atividade autobiográfica e a construção dos sujeitos não é, nem de longe, trivial nos processos formativos da docência. Nesse sentido, perguntar pelo que vem a ser professor da EJA, também seria perguntar pelo modo como se reconhece como tal e como nos constituímos enquanto professor sujeito da EJA.

3.2 O professor como sujeito da EJA

Exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE 1996, p. 59)

Nesta seção abordamos a formação docente e a perspectiva de sujeitos da EJA que será discutida. Esclarecemos sobre o que se entende por sujeitos da EJA em sua

acepção de constituinte dessa modalidade, evidenciando o professor enquanto ser autônomo e dinâmico. “Afiml, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.” (FREIRE 1996, p.54). O autor nos fala de uma ação no mundo que ultrapassa o comportamento passivo e condicionado pela sociedade e conjunturas dadas. As concepções freirianas fazem parte de muito do que aqui foi escrito.

Mendes e Lindeza (2011) ao defenderem a educação como um artifício global onde seja valorizado os aspectos humanos e existenciais dos sujeitos também correlacionam aos ideais indicados por Freire de que não somos meros espectadores do ato educativo. Ao preconizar essa perspectiva, os autores levantam reflexões sobre qual educação de adultos podemos nos referir.

A EJA que estamos abrangendo, portanto, é aquela em que a experiência educativa se realiza como processo inteiro, isto é, que inclui as várias dimensões humanas (histórico, social, emocional, psicológico, cultural, etc). A demanda do “ser professor da EJA”, nesse sentido, contribui para esse entendimento e reflexão de que aprender ultrapassa conteudismos, pois confere ao docente um ator social – existencial – como partícipe fundamental da coletividade denominada de EJA.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE 2005, p.139)

A educação libertadora prima pela condição de inteireza dos indivíduos a medida que propõe a conscientização e liberdade para cada um ser e expressar-se conforme sua visão de mundo. Há uma mútua influência entre a educação e projetos de homem, de sociedade e de mundo forjados nas relações humanas. Freire posiciona-se sobre a docência e os sujeitos do processo educativo afirmando que o homem só pode ser compreendido em suas relações com o mundo e na possibilidade de transformá-lo, pois é um ser da ação. Essa transformação do mundo perpassa pela transformação de si, atuando no campo dos valores, das ideologias, da humanização. A concepção freiriana fundamenta-se no diálogo e construção contínua entre os homens e entre este e o mundo. Esse mundo pronunciado, portanto, tem impacto no fazer pedagógico.

A condição de sujeito, oferecida pela educação libertadora deixa implícito a formação docente como processo educacional que ultrapassa a questão conteudista. À medida que se sente sujeito nas suas itinerâncias formativas, o professor se faz na profissão, também, por meio de suas perspectivas e pontos de vistas participando de forma ativa e autônoma e construindo sua própria trajetória.

No trecho acima Freire (2005) destaca a importância de homens e mulheres serem autênticos ao pensar e refletir suas condições de vida e que, para tanto, é imprescindível que a relação educador-educando seja mediada pelo diálogo, caso contrário seria uma ação desumanizante e não entre sujeitos, seres humanos. Dito isso, a condição de sujeito está associada à própria compreensão de humanidade onde “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar” (FREIRE 2005, p. 90). A visão assistencialista do ato educativo é totalmente banida da teoria freiriana, posto que esta associa educação ao exercício da ação-reflexão e uso da palavra.

O caminho que cada professor trilha em seu processo de fazer-se na profissão, seu pronunciamento, ação e interação com os demais sujeitos influencia seu "eu profissional" e a sua atividade autobiográfica. Nisto há o reconhecimento das influências diversas e das experiências formadoras na forma de ser professor da EJA. Enquanto sujeitos autônomos capazes de pronunciar sua visão de mundo, o docente é também considerado sujeito da EJA e sujeito de identidades.

Devido a pesquisa estudar a formação docente, nos detemos à categoria de professor enquanto sujeitos da EJA e não aos estudantes desse campo de atuação. Foi explanado sobre tais sujeitos da EJA redirecionando e dando visibilidade ao professor nesta classificação de sujeito. Entretanto, tal conceito, assume uma roupagem mais hermenêutica, significando muito mais que o nome atribuído aos participantes da EJA. Por exemplo, quando Sartre (2012, p.40) afirma que “não existe nenhuma natureza humana sobre a qual eu possa fundamentar-me”, ele resgata o sentido de sujeito que não é determinado pelas condições históricas, que homens e mulheres não são definidos em si, mas se constroem na ação. Ser sujeito perpassa pelo que se faz no e com o mundo, na relação com os outros sujeitos.

Nos reportamos à categoria “sujeito” com base na perspectiva sartriana e freiriana. Na tese nuclear de Freire, sujeito é aquele que se contrapõe à condição de

objeto, ou seja, que não é um ser passivo, mas, sujeito, inclusive, de sua formação. Esta terá um tratamento mais ontológico do que utilitarista, onde o homem transforma aos outros homens e a si mesmo, pois “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer.” (FREIRE 1983, p.16). Por isso, a condição de sujeito, igualmente, atribuída ao professor, pois este também é um ser autônomo e sempre disposto a conhecer mais.

Faz-se importante destacar que uma amplitude de elementos: identidade, influências mútuas, experiências e contextos implicados, para além das formações acadêmicas e institucionalizadas fazem o professor da EJA. Conforme enfatiza Freire (1983, p. 17) “o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação” é também um ser do trabalho e da transformação do mundo.” Essa transformação do mundo perpassa pela transformação de si, atuando no campo dos valores, na humanização e assinalam as trajetórias dos sujeitos da EJA, participando do desenvolvimento profissional docente.

Considerar o homem como esse “ser-em-situação” é também entendê-lo como sujeito que cria e recria sua realidade existencial. No processo educacional, a formação é, sobretudo, um processo humano e o professor é um dos sujeitos da EJA com todas as suas características peculiares que esse universo de vivências proporciona, principalmente por que, conforme frisa Freire (2005), o objeto do ato cognoscente é mediatizador da reflexão crítica de ambos. Logo, a prática educativa não pode ocorrer em uma relação que apenas uma das partes é sujeito disposto a conhecer. O professor “é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. (FREIRE 2005, p. 79). Ele não tem como se desvincular da sua qualidade de constante aprendiz ao tempo que atribui sentido aos objetos a conhecer.

Nessa compreensão em que o docente da EJA também é um sujeito de relações, de sua vida e, logo, de sua formação, o caráter de abertura às possibilidades diversas opõem-se ao conceito de objeto, pois enquanto este tem sua funcionalidade estática e limitada, os sujeitos estão abertos ao campo de oportunidades. Essa abertura lhe atribui certa responsabilidade, pois ele não apenas está no mundo, mas “com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo.” (FREIRE 2011 p. 37). Transcendência, no sentido de que o

homem pode ir além do material por meio de sua consciência e da capacidade de raciocínio, de escolhas, etc. e pode transformar a realidade em objeto de seu conhecimento.

Em Faria (2012) vemos que a referência à categoria de sujeito da EJA é composta por estudantes e docentes:

Os professores de pessoas jovens e adultas, assim como a maioria dos seus alunos, são trabalhadores e sujeitos de direitos. Estão inseridos em uma dinâmica social, cultural e política ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, engajamentos, práticas e movimentos sociais ao longo da história brasileira. O processo sócio-histórico de construção da identidade do professor, reconhecendo sua história de vida, a formação e prática docente que são elementos constituintes da sua identidade profissional ainda são poucos investigados, particularmente suas experiências e os saberes especializados dentro do contexto da educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras. (p.3)

Conforme a autora, os professores da EJA tal como os alunos, são trabalhadores e sujeitos de direitos. Mas, não os “sujeitos” criticados por Kashiura Júnior (2009), onde os indivíduos são comparados à átomos, ou seja, apenas com potencialidade abstrata de possuir direitos e obrigações. Os sujeitos da EJA (professor e aluno) são reais e capazes de intervir no mundo.

Quando se fala de sujeitos de direito na EJA estamos nos referindo a sujeitos reais e concretos, partícipes de uma existência própria, ser que, em suas relações com o mundo, estão sempre abertos ao conhecimento, no papel de professores ou de estudantes. Sobre essa compreensão, vale refletir sobre uma das máximas freirianas que diz: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE 2005, p. 79). Nota-se, portanto, uma certa autonomia quando se fala em sujeitos e, no caso específico da EJA, urge uma necessidade maior dessa visibilidade do professor enquanto sujeito já que se trata de uma relação entre adultos.

No complexo panorama da EJA, os atores sociais compõem uma dinâmica de lutas, tensões, engajamentos, práticas e movimentos sociais. Faria (2012) acrescenta a necessidade de refletir sobre as repercussões negativas na formação inicial e profissional dos professores e também o vazio epistemológico. Corroborando com a crítica a respeito da precarização da formação de professores da EJA, a mencionada autora chama a atenção para práticas que possam romper as relações lineares, ou

seja, que os sujeitos possam, de fato, ser visibilizados nas suas inteirezas e cultura própria.

Atender tais princípios, é uma tarefa que nem sempre é fácil, haja vista que na formação docente foi, historicamente, deixada de lado a experiência vital e social. Nesse propósito, Freire nos convida a uma reflexão sobre a importância de uma identidade dos professores (ainda que composta por algumas diversidade de interesses) no que se refere à defesa dos direitos: “Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, [...]” (FREIRE 1997, p. 9). Conforme se vê, no campo dos direitos desses sujeitos se inclui a formação permanente como necessária.

Entretanto, durante as leituras e vivências na EJA foi visto que ao longo da cultura educacional o professor é concebido apenas como um mero participante no processo ensino aprendizagem e por isso o processo formativo é restrito à formação acadêmica (inicial e/ou continuada) de caráter finitivo. Sem valorizar, desse modo, nem considerar, por exemplo, os elementos extra acadêmicos e extra classe que participam do “tornar-se” professor, do ser e estar na profissão docente, tal como a identidade da qual ele é autor.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE 2005, p. 79)

Dessa maneira, entendemos que a concepção do professor em um patamar de superioridade do saber já não cabe mais. A relação entre ele e o alunado, na educação problematizadora se realiza de modo mais horizontal, isto é, como prática em que ambos aprendem constantemente. No que se refere ao campo da EJA, por muito tempo foi deixado de lado um grande leque de problematizações e o rigor epistemológico ao se referir a conceitos elementares: trabalho, educação, professores, direitos, humanização, experiências, etc. .

Abreu e Laffin (2019) chamam a atenção quanto ao caráter específico da epistemologia da EJA e ressaltam que ele reside na apropriação das etapas do vivenciado na EJA, a forma como vem se despontando enquanto modalidade da educação, bem como a forma como é ofertada nas políticas e currículos e nas

formações docentes. Esse padrão de características vem sendo acompanhado por correntes de pensamento de base filosófica que entende o docente como um dos protagonistas da EJA.

Há também que se atentar a particularidades e características diversas que transitam diretamente com a prática da EJA e que, por isso, constituem e são constituídas pelos sujeitos da EJA: formação que se adquire nas trajetórias de vida, identidades que se constroem ao longo do tempo e especificidade da docência são alguns exemplos. Há um entrelaçamento de características que se justificam pela inseparável função de homem e da profissão professor.

Não posso nas segundas-feiras assumir compromisso como homem, para nas terças feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que 'profissional' é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. (FREIRE 2011, p. 25)

Nas últimas décadas, a literatura fala dessa educação mais humanizada, social e identitária, tal como preconizava Freire (2011), na qual os sujeitos sejam visibilizados em um tempo de direitos humanos, *no mundo e com o mundo*. A humanidade assim associada ao aspecto profissional demanda uma responsabilidade implícita onde não é possível separar o engajamento do sujeito profissional das características humanas.

Pesquisas e estudos recentes também mostraram um grande avanço no diálogo que busca qualidade de formação docente na EJA, favorecendo a superação de metodologias arcaicas e indicando que há outras formas de acesso ao saber, que supera imperialismo consagrado. Sobre essa nova perspectiva de visibilizar a EJA, Dantas (2016, p.135) ratifica que “a EJA, ao se constituir como direito e se organizar como uma modalidade de educação vem apresentando demandas políticas e pedagógicas específicas”. Há que partir, então, de uma questão fundamental: um novo modo de produção social e educacional que inclua os sujeitos da EJA.

Ao tecer considerações em torno do termo, vale expor aqui o que diz Kashiura Junior (2009) sobre sujeito de direito: é “o elemento que não exige previamente a mediação de nenhum outro para ser explicado e, ao mesmo tempo medeia a explicação de todos os demais” (p. 49). Para além do campo jurídico, a noção de sujeito de direito, no paradigma que mencionamos, indica a pessoa humana que serve de referências às políticas públicas educacionais. Nesse caso, prima-se não apenas

por uma adequação do profissional da EJA, mas uma verdadeira inclusão na cultura que rege esse modo de educação.

Dantas (2016) ressalta que além da EJA se organizar como uma modalidade, tal como a concebemos historicamente na educação escolar, ela também é um direito social, tal como estabelece a Constituição Federal, em seu artigo 6. Em uma outra passagem da lei podemos ler que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 205)

Podemos notar que até mesmo a qualificação para o trabalho vem precedida do desenvolvimento pessoal denotando que os sujeitos se tornam profissionais por meio também das experiências pessoais ao longo da vida, ou seja, que saberes construídos e incentivados pelo ambiente familiar e social contribuem para educação pensada em suas múltiplas dimensões e para o aprendizado de uma profissão.

A partir desse entendimento mais aprofundado da EJA e da compreensão do professor como um dos sujeitos que a compõe, vem se revelando necessidades de investimento no campo das políticas públicas de formação quanto a outros investimentos de ordem pedagógica. No que tange especificamente à EJA podemos dizer que urge significar práticas e experiências formadoras dos professores no intuito de ampliar a construção do campo pedagógico dessa modalidade para que a eles também sejam incorporados tal entendimento de sujeito crítico epistemologicamente.

Freire (1996) ao pensar o sujeito em sua vocação ontológica, pondera que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”. (FREIRE 1996, p. 69). Assim a experiência educativa é concebida como criação e construção do conhecimento. A exclusividade da educação como uma prática humana atribui a formação docente uma necessidade maior de teor epistemológico, especialmente no campo da EJA, haja vista as singularidades e especificidades dos sujeitos que a compõem. Essa formação faz parte de uma perspectiva de desenvolvimento mais integral e democrático do professor, a qual o concebe como sujeito de suas experiências e, portanto, de seu fazer-se como tal.

Dantas (2016, p. 137) sustenta esse ponto de vista quando deixa claro que há a necessidade de uma docência direcionada às características próprias dos sujeitos *aprendentes da EJA*. Isso implica dizer que urge um olhar mais centralizado às particularidades que perpassam permanentemente o processo educativo com pessoas adultas, adolescentes e idosas. A autora ressalta a inexistência de programas voltados para a formação específica de professores, os quais lidam com realidades específicas do aluno adulto trabalhador.

Há estudos latentes onde os estudantes e professores da EJA possam ser entendidos como sujeitos de possibilidades não apenas do ponto de vista da falta e da carência. Essas novas discussões em torno da EJA colocam também a formação de professores para além do patamar abstrato, mas, emergente das relações humanas e condizentes com a constituição identitária dos seus sujeitos.

Corroborando nesse sentido, Dantas e Cardoso (2019) destacam que, durante toda a trajetória de vida, estamos reconfigurando, repensando conceitos, concepções e práticas “as quais nos transformam e nos constituem pessoa, em que imbuídos a esses atos está o que compreendemos por formação”. (2019, p. 24). O ser e estar no âmbito do trabalho docente então se situa para além de conteúdos, por meio da ação criativa e transformadora do Ser humano.

Ao falar sobre a formação de professores e professoras, Campos e Pessoa (2003) avaliam que “a certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras devem enveredar para chegar a um lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes.”. Assim, para além do lugar comum que os professores compartilham há saberes construídos no íntimo do ser de cada um, inventando diferentes modos de ser e estar na profissão.

A formação dos sujeitos-professores pode ser explicada então por meio do entendimento do Ser humano como sujeito autônomo, um ser de relações. Essa última característica é descrita por Freire (2011) como a reflexão de homens e mulheres em face de sua realidade. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (FREIRE, 2011, p. 38). A intervenção nessa realidade, portanto, implica considerar o homem sujeito de sua vida.

O sujeito autônomo atribuído à qualidade humana também pode ser visto na filosofia de Sartre quando ele afirma que “o homem é, inicialmente, um projeto que se vive enquanto sujeito, e não como um musgo, um fungo ou uma couve-flor” (SARTRE 2012, p. 27). Nesse trecho fica explícito que a vivência humana difere daquela experienciada pelos demais seres, pois o homem é sujeito, o que significa ser “dono” de sua trajetória existencial.

Trazendo tais perspectivas para o campo educacional, nos levam a alusão de que perguntar pela EJA é perguntar pelas personalidades de seus sujeitos, características que ajudam a designar, conseqüentemente, categorias tal como docentes e discentes. Essas classificações compõem esse modo próprio de fazer educação para pessoas jovens e adultas onde os professores são considerados um dos atores sociais que protagonizam a EJA. Essas reflexões sobre a condição de sujeito do professor onde se incluem educação e humanidade correlacionam-se com os pressupostos freirianos e sartrianos.

3.2.1 O professor na perspectiva freiriana do inacabamento: aproximações com Sartre.

[...], o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE 1996 p. 50)

Muitos dos conceitos constituintes da concepção sobre o ser humano (liberdade, ação, existência, incompletude) estão presentes na base do pensamento de educadores do séculos XIX e XX servindo de influência e inspiração para muitas das proposições acerca da prática pedagógica, tal como a que foi edificada por Paulo Freire. Nesse contexto, Sartre, filósofo contemporâneo, exerceu alguma influência na Educação libertadora e compreensão freiriana da “inclusão humana”, sendo que a práxis pedagógica edificada por Freire pode estar fundamentada nos pilares do existencialismo sartriano.

Essa parte do estudo é justificada por esse entendimento e de que analisar o ser professor, é antes investigar a natureza humana. Para debruçar sobre as características atribuídas ao Ser humano foram utilizadas, essencialmente, a tese sartriana do existencialismo. Não somente devido às grandes aproximações com Freire, Sartre faz parte dessa pesquisa à medida que muitos dos seus conceitos

existencialistas influenciaram a visão humanista de Freire, para quem falar de educação implica também falar do homem.

Ao debruçar sobre as concepções específicas de Educação para jovens, adultos e idosos, as considerações freirianas se fazem bastante pertinentes, principalmente no que se refere à condição de sujeito. Assim, falar da EJA é falar também sobre a formação dos sujeitos, é conjecturar a respeito da própria natureza humana numa perspectiva de educação viva, onde ser professor se faz cotidianamente e a todo tempo, em uma formação permanente. Concordando com Freire (1979), é necessário fazer um estudo filosófico-antropológico, visto que a educação ocorre a todo tempo e não se restringe ao tempo programado, mas compõe toda existência humana.

A existência, nessa pesquisa obedece à tese sartriana de que ela precede a essência, ou seja, homens e mulheres se fazem como tal, à medida que escolhem e que agem, *no mundo e com o mundo*, ao longo de sua vida. Freire (2011, p. 83) adverte que "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o Ser humano e de uma análise sobre suas condições culturais". Nesse entendimento, faz-se pertinente a filosofia existencialista de Sartre sobre o homem enquanto aquele que "só existe na medida em que se realiza" (SARTRE 1978 p. 13), ou seja, homens e mulheres só são concebidos por meio de suas ações e atos.

Ao agir e interagir, refletir e avaliar suas ações, "o homem não é mais que o que ele faz" (SARTRE, 1978, p.6). Em cada ato há intencionalidade, considerando-se a autonomia do caminho que cada um faz. Quando se diz que o homem "está condenado a inventar a cada instante o homem" (SARTRE, 2012, p. 33) também considera-se homens e mulheres como seres abertos a um campo de possibilidades.

A concepção existencialista de Ser humano de Paulo Freire, por sua vez, o aponta como aquele que só existe no mundo e com o mundo: "atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, "envolvendo-o", condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro". (FREIRE 1983, p. 17). Essa característica de fazer-se intrínseca com o mundo e que atua durante todo existir estaria justificando que o *ser professor* também sobrevém como permanente e autônomo durante toda a existência.

Quando se diz que não há nada que determine o Ser humano, “significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção existencialista, não é definível, é porque ele não é, inicialmente nada.” (SARTRE 2012, p. 25). Isso implica também que o aspecto profissional, conseqüentemente, está a se constituir ao longo da vida e que o professor é possuidor de sua formação, a qual se realiza constantemente. Para tanto, ele constrói papéis sociais e adquire responsabilidades nesse processo autônomo de tornar-se o que é.

No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da espécie o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente mas, na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos. (FREIRE 1997, p. 63)

A partir de uma cuidadosa reflexão em torno do que vem a significar a identidade, Freire, coloca a liberdade humana enquanto propulsora da criação e recriação dos indivíduos, justificando a dinâmica relação entre o que se é e o que nos transformamos. Orientando-se por essa escolha consciente e responsável sobre o que cada um pode se tornar, é possível compreender a autonomia conferida ao professor quando atribuímos a ele a característica de auto formador. Sartre também defende que a existência precede a essência. Afirmar que o que se constitui é fruto de uma existência é defender que a trajetória de vida vem ligeiramente antes do que podemos ser - enquanto homem, sujeito, atores sociais, profissionais, etc. O professor, nessa compreensão também estaria se constituindo de forma inacabada tal como propõem Freire (1997).

Quando tratamos do professor da EJA neste estudo, estamos considerando-o como um dos atores sociais que a compõe. As discussões sobre o processo permanente e de autoformação na constituição de sua docência está fundamentada na concepção de que ser professor é estar em uma profissão que se aprende de forma perene e também por meio de experiências próprias - não necessariamente formais. A concepção de educação fundamentada em uma ontologia existencialista, tal como a freiriana, mostra mais claramente uma proposta de educação contrária ao fatalismo, onde os saberes docentes se constroem também por seus sujeitos.

Em *Educação e Mudança*, Freire (2011) define a Educação como uma prática humana, a qual ocorre no domínio da cultura e da história. “A intersubjetividade ou a

intercomunicação é característica primordial deste mundo cultural e histórico” (FREIRE 1983, p. 43). Nesse pressuposto, está também sustentada a inconclusão da natureza humana, defendida por Freire e o seu “não determinismo, segundo a qual se veste a tese de Sartre de que o ser humano é livre: é “como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz. Esse é o primeiro princípio do existencialismo.” (SARTRE 2012, p. 25). Nota-se que uma das aproximações entre o “patrono da educação” e Sartre encontra-se na importância atribuída à ação.

A educação em Freire apresenta-se enquanto aprendizado humano que se realiza ao longo da existência, agindo e interagindo no mundo e com o mundo. O professor, nesse entendimento, se faz a partir dessa possibilidade constante de aprender, inerente à própria natureza humana. Tal inferência respalda as considerações do tornar-se professor como um processo que se realiza de forma inesgotável já que somos seres a se fazer durante toda existência.

A dimensão do "tornar-se" docente e o desvelar de sua profissão é um processo que não pára de realizar-se no tempo, culturalmente, cotidianamente e conscientemente. O professor é assim compreendido numa perspectiva de constante “*aprendente*”, tal como explicita Freire (1996): “quem aprende ensina e quem ensina também aprende”. A máxima freiriana “não há docência sem discência” também representa bem a ideia do professor como inacabado e como sujeito que se constitui à medida que interage – histórico e culturalmente – com os demais.

Por isso, sustenta-se que o professor - tal como na condição de qualquer sujeito, vive um processo permanente de fazer-se. Ele jamais chegará ao *status* de finalizado, enquanto existir. Esse verbo no infinito implica em uma constante “ser-o-que”. Há uma dinâmica que impõe um contínuo de escolhas, decisões e ações, pois se trata de um “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE 1996, p. 22). Esse contínuo também está descrito em Sartre por meio do conceito ser-sendo.

Enquanto seres culturais, sociais e, sobretudo, existenciais, homens e mulheres influenciam e são influenciados pelo ambiente e por todos do seu convívio. Enquanto seres históricos participam de um contexto de acontecimentos de forma ativa e passiva. E sendo inacabados os indivíduos nunca deixam de fazer-se enquanto tal. Perspectiva essa que estará presente nas concepções mais atuais de formação inicial e continuada.

O fazer docente, então ultrapassa os modos convencionais e propõem novos desafios para além da sala de aula. O professor então, passa a ser visibilizado como aquele sujeito democrático e lhe é atribuído um caráter mais reflexivo e transformador social, cultural permanente. Essas atributos estão, antes de mais nada, relacionados aos estudos da condição humana. Sobre esses estudos, Ciampa (1998 p. 133) avalia “atividade, consciência, identidade: três categorias fundamentais para a Psicologia social estudar o homem”. Para esse autor tais elementos são imprescindíveis para analisar as formas de cada ser se manifestar, inclui, portanto, o advir profissional.

Nessa compreensão da atividade docente para além das sala de aula, o ser professor ocorre durante toda sua trajetória de vida pessoal e profissional, não havendo abismos entre esses dois eixos. Ambas as influências são fundantes no processo permanente de tornasse professor, repercutindo, igualmente, na condição humana de ser. As experiências de vida que fazem parte do desenvolvimento docente são defendidas por Nóvoa (1995) como uma relação intrínseca entre profissão e experiências existenciais, tal como declara no próprio título do livro: *diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. Há, portanto, um elã entre o modo de ser professor e de ser humano.

Dantas (2012, p.148) também concebe a formação de professores como “aquela que ocorre de modo contextualizado, nas trocas de experiência e ao longo da vida”, apontando o professor tal como diz Freire (1996), como um constante aprendiz. Nesse processo de aprendizagem e na perspectiva do inacabamento, os indivíduos se fazem como tal e influenciam-se mutuamente na constituição do outro, ainda que indiretamente. Essas interações e trocas de experiências, ao longo da vida, no processo formativo também participa ativamente do processo de tornar-se professor.

Na significação atribuída à formação de professores, nota-se uma estreita relação entre o pedagógico e outras dimensões humanas, posto que dificilmente será possível considerar as profissões por apenas um viés diante dos vários atributos humanos.

A formação de professores vai além da questão técnica, é acima de tudo possibilitar a estes caminhos para conciliar as dimensões: humana, política e pedagógica do saber fazer da sua profissão. Essas dimensões não se excluem mutuamente, pelo contrário precisam e necessitam conviver de forma indissociável e dinâmica. (FARIA, 2012, p. 9)

Fundamentando-se com o pensamento sartriano, segundo o qual se opõem ao quietismo –, o professor e sua formação se constituiria à medida que interage no e com o seu fazer pedagógico – histórico, culturalmente, nas relações interpessoais – o qual vai além da sala de aula e do ambiente escolar. Segundo Sartre (1978 p. 13) a realidade só pode ser concebida na ação “o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que sua vida”. A atividade e repercussões de como cada um se move e interage em seu contexto de vida, pronuncia, de modo bastante elementar e responsável, quem cada um será.

Partindo dessas reflexões aprofundadas sobre o ser e o agir durante as trajetórias *no* e *com* o mundo, vale se reportar à valorização que Delory-Momberg (2008) faz sobre as histórias de vida ao analisar o biográfico como uma experiência possível ao sujeito no sentido de interpretar suas dinâmicas vividas, acontecimentos e situações diversas. A autora também faz um elo entre a atividade biográfica e a formação continuada enquanto processo constitutivo de educação. Assim, as experiências vividas estariam correlacionadas a todo e qualquer processo de educação.

Freire (1997) já afirmava que somos seres inacabados e incompletos e que ao tomar consciência desse processo contínuo, fica anunciada a urgência por uma construção experiencial que assume riscos, mas que, ao mesmo tempo, busca consciência profissional e equacionar problemas recorrentes em sua prática. Nota-se aí bastante semelhança com os pressupostos de Sartre para quem “agir livremente não é agir de maneira aleatória e caótica. É agir com razão e objetivo” (COX 2010, p.86). Sartre se reporta à escolha e à responsabilidade no ato de escolher e de assumir consequências dos atos. Os sujeitos, então, decidem de forma consciente como interagir e agir, tomando decisões e negociando opiniões.

Isso aponta que as complexidades da experiência formadora seria uma forma de selecionar algumas situações ao longo da nossa trajetória as quais são favoráveis à profissão docente. Josso (2010 p. 48) justifica essa finalidade como uma atitude de pronunciarmos que “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural”. Desse modo, há também uma escolha que se desdobrará em identidade.

Na fala da mencionada autora, denota ainda a sua concepção sobre consciência, a qual concorda, em alguns aspectos, com o pensamento de Freire e de Sartre, pois ambos defendem que o Ser humano é consciente de seu inacabamento e de seu processo de construção. Sobre esse processo de consciência, de olhar para si e de auto chamar-se, Ciampa (1998) destaca que:

Se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados, é à medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos – quando nossa consciência ainda não se desenvolveu – o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir. (CIAMPA 1988, p. 133)

A fala do autor demonstra a importância da conscientização sobre o que cada um é, ou seja, de uma análise sobre si mesmo para que haja reflexão sobre quais características nos pertencem de fato. A consciência de si oferece visibilidade para a formação pedagógica como uma ação contínua, autônoma onde cada sujeito aprendente é responsável por si e por suas escolhas.

Na tese de Sartre de que a existência precede a essência, o indivíduo se constitui durante toda vivência e é o único ser consciente de seu agir no mundo. Nessa perspectiva, ele nunca estará pronto, nem acabado, mas aberto ao campo das possibilidades para vir a tornar-se. A autoformação, nessa compreensão, participa da condição humana em que os indivíduos são conscientes de sua incompletude. Considerar esse modelo de formação é considerar as especificidades que caracterizam homens e mulheres como os únicos seres conscientes de todas as suas ações.

A Autoformação faz valer o aspecto humano da formação pedagógica de que ninguém está finalizado em suas características, profissões, opiniões, etc. Não existe determinismo nem fatalismo do que cada pessoa deva ser ainda que apresentem experiências consolidadas. Esse pressuposto remete ao que preconiza o existencialismo sartriano: "o homem é livre, o homem é liberdade" (SARTRE 2012 p.33). Com base nessa perspectiva, a autoformação também bane todo e qualquer determinismo, pois pré-conceber o conhecimento como estático e padronizado seria destituí-la de sua característica principal: *ser porque é está sendo*. Segundo (Freire 2011 p. 33), "o Ser humano se sabe inacabado e por isso se educa", há uma constante busca pelo *ser mais*, onde a educação libertadora exerce uma função principal.

Entretanto, convive-se em meio à infinidade de situações e circunstâncias. Em diversos contextos lidamos com uma gama de desafios e por isso não se pode considerar tudo “experiência”, simplesmente por termos consciência das circunstâncias e informações que somos lançados ao longo da vida. “Essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO p. 48, 2010). É somente nessa conjuntura de seleção em meio à infinidade de situações que as experiências podem se constituir auto formação, potencializando o que foi vivenciado a fim de aplicar os saberes em outra situação e alargando o campo consciencial.

Nessa perspectiva de Josso (2010) de autoformação docente, a experiência para configurar-se como formadora necessita desse trabalho reflexivo de problematizar e teorizar a prática nos seus mais diversos contextos, para além da sala de aula. Pode-se situar, inclusive, numa categoria de autoavaliação, na medida em que pensar a prática é julgar o que deu certo ou não com base em determinados parâmetros mentais, amparados por concepções em torno do *ser professor*. Essa análise do professor sobre sua práxis faz parte de uma perspectiva educacional que articula formação docente e prática como laboratórios de pesquisa e um caminho para a construção do conhecimento e fortalecimento de práticas formativas.

A experiência existencial, tal como descreve Josso (2010), tem a ver com a essencialidade que cada um constrói ao longo da vida e o que define cada indivíduo, seriam as situações mais amplas da vida de cada um, tal como projeto de vida que cada sujeito está inserido. Já a aprendizagem pela experiência edificamos mentalmente e tem uma intencionalidade, servindo-se das práticas cotidianas e que irá repercutir no âmbito do comportamento ou, por exemplo, na profissão. Esse processo de construção pode ser percebido na tese sartriana do *ser sendo*, quando o Sartre (2012) assegura que apenas os objetos tem uma utilidade definida. Homens e mulheres, ao contrário, se fazem no processo, no *elã* do existir.

A partir desse alargamento no entendimento de experiência, podemos refletir sobre o ideal de formação explanado por Paulo Freire, para quem a educação é um processo onde o Ser humano é entendido somente *no mundo* e *com* o mundo.

Nos parece que a constatação de um tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as

relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras.
(FREIRE 2005, p.102)

Esse entendimento freiriano de educação concebe homens e mulheres como seres em um movimento contínuo de busca, um fazer-se constante que não aceitará nem o indivíduo isolado do mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem o indivíduo – incapaz de transformá-lo. (FREIRE 1983). Com base nessa concepção educacional podemos pensar a experiência como favorecedora de uma educação em que o homens e mulheres são pensados juntos com o mundo.

Vale ressaltar que anos ou décadas de atividade profissional não garantem experiência formadora já que esta exige aprendizagem com base no exercício da reflexão sobre a prática, do pensar sobre o fazer e a mediação de uma linguagem. Por conseguinte, não é uma repetição de técnicas nem linearidade de vivências, mas uma atividade consciente, significativa e dialógica que determinará uma experiência formadora autêntica.

Josso (2010) diferenciando sua descrição de “formação experiencial” reitera que sua definição permite integrar a aprendizagem pela experiência à experiência existencial. Esse pressuposto relaciona-se às concepções freirianas quando Paulo Freire afirma que a "educação é uma resposta da finitude na infinitude. A educação é possível para o Ser humano porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição." (FREIRE 2011, p. 34). A formação pela experiência que a autora assinala passa por esse conhecimento de si pois é uma atividade consciente que produz uma aprendizagem intencionada ou não, mas, que coloca o sujeito em diferentes situações de interação, proporcionando uma busca do ser mais.

Nesse sentido, vale citar Freire (2011, p. 34) quando enfatiza a comunicação ao contrário da simples extensão: "o Ser humano não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca". Assim a aprendizagem pela experiência só é possível em virtude das relações que o ser humano estabelece com os demais e com objetos de seu conhecimento. A consciência de si sobre seu inacabamento é fundamental nesse engajamento que o aperfeiçoa.

A perspectiva da formação experiencial favorece a intrasubjetividade e a intersubjetividade (relação com o outro e com os objetos), considerando presença existencial do Ser humano no mundo e com este. Ele também é "capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas

existenciais distintas de si mesmo." (FREIRE 2011 p. 37). Sua identidade enquanto tal e a natureza de suas relações permitem ao homem essa potencialidade para além de contatos *com* o mundo, de existir *com* o mundo.

Algumas vertentes da formação docente, pode ser compreendida a partir dessas reflexões que incluem as vivências formadoras pois Josso (2010) ressalta o elo intransponível entre o conceito de "formação" e a experiência formadora, "a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa." (JOSSO 2010, p. 48,). Nessa assertiva, a autora defende que toda formação é, portanto, auto formação e o que decide a questão da transformação e mudança de comportamento e atitudes, por exemplo, seria incidência da autoformação nas modificações de nossa subjetividade.

Josso (2014) utiliza da noção de formação experiencial e justifica toda a construção de saberes como oriundo da experiência. Isso remete também à afirmação de que todos os sujeitos estão aprendendo durante a trajetória de vida, numa dimensão permanente de construção de saberes. Essa construção de saberes está presente na relação dialógica defendida por Freire (1983), sustentando que o mundo fosse "acabado", não seria denominado "mundo", assim como o Ser humano não seria chamado de "Ser humano" ou seja, se fôssemos conceber o mundo como algo dado, pronto e determinado, não poderia pensar o mundo como possível de ser transformado.

A partir das concepções de Sartre (2012), Freire, Delory-Momberg (2008) e Dantas (2016 e 2019) vemos que, a despeito de linhas de estudos e reflexões diferenciadas, há alguns pontos em comum, os quais convergem para o entendimento do indivíduo como ser em processo e que se constitui na medida que interage responsável e consciente de suas escolhas.

Sartre e Freire concordam que o Ser humano é um ser em processo de constituição e Delory-Monberg e Dantas pensam a formação/ educação como de modo contextualizado e por meio das experiências diversas. Essas experiências diversas participariam do processo de fazer-se dos indivíduos, o qual, conforme Sartre e Freire, ocorre ao longo de toda existência, e, coexistindo com o fazer profissional, este também não se dá de forma estanque e programada.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE 1996, p38)

Ao partir desse ponto de vista, a educação se caracteriza como um processo humano em que passa pelo diálogo de saberes, esses sempre movido pela curiosidade, ou seja, pela busca epistemológica. Os conceitos de Ser humano, sujeito e formação docente, conforme foi possível identificar nas escritas de Freire, conciliam com muitos pressupostos existencialistas e humanistas. O ser professor em Freire aponta para a concepção de inconclusão, da consciência deste estado humano e para autonomia dos sujeitos em suas buscas do “ser mais”. Ambos requisitos emergem do pensamento existencialista e humanista de Sartre.

De maneira geral, três categorias freirianas merecem destaque nessa pesquisa pois remetem diretamente às hipóteses que se enraízam na concepção existencialista (o existir precede o *que é*) de educação: humanização, autonomia e diálogo. Esta última considera a educação um exercício pautado na elevação da consciência. Freire (1983, p. 44), ao refutar a “extensão educativa” assevera que “o mundo humano é, desta forma, um mundo da comunicação”, defendendo uma educação em que a relação dialógica ocupa um lugar central na constituição humana.

Freire tal como Sartre, opõe-se ao fatalismo e determinismo, primam por uma liberdade em que os sujeitos sejam responsáveis por suas ações. As demandas ético-políticas defendidas por Freire também perpassam por essas concepções pois existir (e não apenas viver) implica responsabilidade com o mundo e com os outros homens.

A humanização, autonomia e diálogo são basilares de seu pensamento, este último é cerne da educação como prática da liberdade. Esta, em Freire e em Sartre implica em uma responsabilidade. Ao defender que cada um é responsável por si, o filósofo afirma, por exemplo, que toda escolha é consciente e responsável. A trajetória de vida e formação que cada um segue, portanto, tem uma intencionalidade conferida pelo próprio sujeito, posto que, conforme deduz Sartre (2012), toda escolha é consciente e responsável e “meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE 1996, p. 53). Relaciona-se assim, Freire e Sartre sobre os atos e ações conscientes.

A visão freiriana de formação de professores rejeita o paradoxo educador-educando, demonstrada em sua tese de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE 1996, p. 47). Ser professor, em Freire, é agir junto e não sobre, onde nem aluno nem professor é superior um ao outro, mas ambos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE 1996, p.33). Logo, conservar a dimensão humana no ato educativo implica entendê-lo como formador.

A concepção de professores é embasada por essa visão humana no sentido ontológico e histórico. Ontológico, ao reconhecer os sujeitos como seres que estão sendo, ou seja, em um processo contínuo de intervir e inventar-se. Histórico porque admite que homens e mulheres estão em uma realidade histórica e junto com essa história, a qual também não se diz finalizada. Freire, portanto, propõe uma prática problematizadora, opondo-se à educação bancária, que fundamenta-se no fatalismo. Uma prática que vai além dos condicionamentos históricos, políticos e sociais.

4. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Em geral, a identidade envolve duas perspectivas de abordagem, tal como discute Nunn er-Winkler (2010), a identidade de papéis ou identidade do eu. Neste estudo, é tratado da identidade docente, referindo-se a questão do Ser (condição humana) e a identidade de papeis (ser professor). Para Nunn er-Winkler (2010, p. 56) “as concepções pós-modernas de identidade enfocam a abertura da formação de identidade por toda vida e compreendem a pessoa como produto da pluralidade de suas escolhas fáticas realizadas.” Conforme a autora, os próprios sujeitos definem a relevância do que caracteriza suas escolhas e o que pode ser transformado em sua existência. Suas identidades são asseguradas, portanto, em virtude do engajamento e comprometimento com projetos individuais subjetivos.

Na perspectiva tradicional a identidade dos papéis era atribuída a partir do nascimento, a identificação seria a mesma para toda existência, não influenciando as

transformações dos contextos sociais, tudo era pré-determinado. Conforme Nunn er-Winkler (2010), a partir do iluminismo, os papéis sociais são escolhidos em um determinado momento e, de alguma forma, livre, porém, uma vez escolhidas, mantinham-se para o resto da vida.

A partir do pós modernismo, o ser humano é compreendido pelo paradigma da ação, um ser que não só contempla, mas que age, interage e a construção identitária é entendida como aquela que se faz por toda a vida. “O indivíduo não é mais determinado por decisões tomadas de uma vez por todas, mas sim por uma multiplicidade de escolhas, as quais toma diariamente e que conformam seu estilo de vida e com isso sua identidade” (NUNN ER-WINKLER 2010, p. 59). A identidade é formada de maneira paulatina e sempre possível de transformações em seu percurso.

Ciampa (1998), por sua vez, fala da identidade pressuposta e identidade metamorfose. A primeira seria as expectativas de identidade esperadas e confiadas aos sujeitos anteriormente ao seu nascimento. Já a identidade como “metamorfose” é aquela em busca de emancipação, concebida como um processo em que a influência do outro sujeito humano é marcante na constituição da identidade, a qual se realiza no âmago das transformações constantes.

No que se refere à identidade docente Vozniak, Mesquita e Fazendeiro Batista (2016 p. 296) explicitam que “a classe docente é mais um exemplo de grupo que necessita de uma forte ligação com a profissão, uma identidade que esteja intrincada nos ideais dos profissionais e nos valores da profissão”. Para os autores a identidade se constrói de forma dinâmica, transformando-se em resultado das experiências pessoais, formativas e profissionais.

A partir das novas visibilidades da EJA como processo mais global e do olhar filosófico-antropológico da formação de professores podemos aferir que ser professor da EJA, nesse sentido, passa por um campo mais abrangente que valoriza as experiências ao longo da vida. Ser professor, hoje, também passa pelo cerne específico da construção identitária, pois formação em um sentido mais amplo e profícuo perpassa pela identidade, que é contínua e configura uma resposta à infinitude do ser, pois como afirma Freire (2011 p. 34) “A educação é uma busca permanente de si mesmo”.

De um modo mais geral, refletir sobre a EJA é também um repensar sobre os seus sujeitos, o modo como o professor se entende, enquanto sujeito, e como atua

em sua prática pedagógica com os estudantes. Suas características de perfectibilidade profissional estariam relacionadas ao modo como se concebe professor desse campo de atuação, ou seja, sua identidade repercutiria na sua formação docente.

Esse capítulo irá abordar, portanto, a identidade e sua relação com a formação docente. Tais questões foram analisadas com base em autores como Freire, Ciampa, Bauman, Josso entre outros. A princípio, elucidamos a identidade como elemento constituinte da formação docente. Buscamos explicar acerca do conceito identidade e depois situá-lo no campo de formação de professores em particular no que se refere à formação permanente e autoformação. Em um tópico seguinte traçamos uma relação entre a autoformação e experiência formadora fundamentando-nos na interconexão entre identidade e experiências educativas que transitam no contexto da EJA. Finalizamos esse capítulo com um aprofundamento do processo educativo e sua relação com o biográfico e a “arquitetura” de identidades.

4.1 Identidade como elemento de formação

Iniciamos essa parte, utilizando a concepção de identidade defendida por Ciampa (1998), onde ele se refere ao ser como um fenômeno, uma “metamorfose” permanente e impossibilidade de limitação à uma denominação única de manifestação do ser. “A manifestação do ser é sempre uma atividade; neste exemplo: nascer (só depois ele é nascido). O que pode ser percebido é que qualquer predicação é predicação de uma atividade anterior, genericamente uma presentificação ao ser.” (CIAMPA 1998, p. 132). Esse trecho vai ao encontro de Sartre (2012) ao afirmar que o homem é inicialmente nada e que só é alguma coisa à medida que existe.

Bauman (2005) também se refere aos processo de formação identitária como algo propenso à mudança devido às incertezas da “vida líquida”. O autor utiliza da metáfora “liquidez *versus* solidez” para explicar o transitório na formação da identidade, característico da pós modernidade. Os processos formativos da docência, nessas conjunturas, seriam influenciados por esse caráter de transformação e negação a padrões rígidos sobre o que cada um é ou deve ser.

Identidade é um termo que remete, por si só, a como algo é visto, à igualdade (idêntico), ou como um grupo social/categoria profissional se reconhece. Nesse entendimento, a construção identitária nunca estará pronta e definida. Ela é concebida como um caminho a se fazer constantemente, posto que "o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis" (BAUMAN 2005, p. 17). As circunstâncias econômicas, políticas, sociais, entre outras também afirmam ou revogam paradigmas identitários, inclusive os relativos ao exercício do magistério.

Imagine um grupo de alunos antes do início do curso perguntando: quem é o professor de Psicologia Social? Se a resposta pudesse ser um papel a pergunta não teria cabimento, porque professor é alguém que ministra cursos na sua área de especialidade; o papel é conhecido; imagine que então alguém responde: o professor é Fulano; se o nome for de uma personagem conhecida, certamente os alunos terão satisfeita a curiosidade. Ah! É ele. Porém, se for o nome de uma personagem desconhecida, poderão ainda perguntar: Quem é esse cara? Qual é a dele? Como é ele?, etc. (CIAMPA, 1998, p. 134)

Neste exemplo, está implícito a noção de identidade metamorfose de Ciampa quando afirma que identidade não é meramente um papel assumido por alguém, mas indica um personagem, o qual se faz à medida que age, interfere e relaciona-se com os outros e com o mundo. Perguntar quem é o professor, nesse caso, é querer saber sobre o “personagem”, tecido nas suas relações e historicidade. O autor fala da identidade como algo constantemente ativo e que se constrói no fazer dos indivíduos, ao longo de sua vida.

Trazendo, novamente, esse ponto de vista para a identidade do professor, não raro, o conhecemos com base na sua função, mas não as personalidades. Não a identidade, reveladora de traços demarcadores de seu ser. Isso ocorre por que não há um determinismo sobre a identidade de cada um, há uma dinamicidade onde o ser humano “não é o outra coisa senão o conjunto de seu atos” (SARTRE 2012, p.42). Mais um ponto em comum entre o filósofo e Ciampa (1998) para quem “a noção de uma personagem substancial, traduzível por proposições substantivas, oculta, de fato a noção de uma personagem ativa, traduzível por proposições verbais.”. Depreende-se, assim, que só podemos falar da identidade de alguém por meio de suas ações no mundo, e estas não se encerram nas denominações substantivas (fixas), mas em verbos que expressam movimento.

Ambos autores defendem que o ser humano só pode ser dito por meio do verbo, ou seja, na ação. Não pode ser definido como portador de uma predicação fixa. Essas características se estendem à concepção de docência e, conseqüentemente, reflete nos processos formativos já que os papéis assumidos por professores e professoras não cabem em uma definição limitada de uma “personagem substancial”. Faria (2012, p.1) chama a atenção para o estudo da construção identitária docente; "ainda são poucos investigados os processos históricos de construção da identidade do professor de EJA, a história de vida destes profissionais, a precária formação e sua prática cheia de desafios". Nota-se nessa fala, que a autora concorda com a perspectiva de que é preciso investir nos estudos de construção identitária dos professores.

A educação brasileira foi por muito tempo legitimada por um discurso evolucionista na qual a produção econômica e de base eleitorais dos partidos ditavam os rumos das campanhas de alfabetização. Esse legado de uma educação capitalista e de influências partidárias refletiu diretamente no exercício do magistério e em seu significado, reduzindo e minimizando o complexo de atributos constituintes da identidade docente.

Acompanhada por um discurso metafísico professoral do sacrifício no presente como garantia de sucesso no futuro, entrou em uma crise sem precedentes questionando a existência e significado da educação e, conseqüentemente, da escola e o exercício profissional dos professores. (LUCENA, 2011, p. 12)

É nesse contexto que talvez a identidade docente tenha sido distorcida e dificultado a formação docente que contesse uma visão mais humanista e menos tecnicista. Há tempos atrás a escola era vista como local onde os sujeitos – inclusive o professor- deveriam renunciar a muitos dos seus papéis sociais para garantir uma instrução engessada e a qual lhe forneceria habilitação para ingresso ao mercado de trabalho. Entretanto, assevera Lucena (2011) há a descrença de que seja possível continuar a acreditar que os professores são, antes de qualquer coisa, instrutores.

A pedagogia freiriana é um dos caminhos para que os professores sejam visibilizados em sua integridade, dimensões humanas que também fazem parte da especialidade educativa. A identidade, nesse contexto, compõem essa integridade e dimensão humana, sendo incompatível com a formação engessada e com o individualismo. Isso porque as estruturas rígidas da lógica da continuidade de padrões,

que imperaram por muito tempo fornecendo as bases para as construções identitárias, já não atuam no mundo líquido.

Em nosso mundo de 'individualização' em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mas aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais. (BAUMAM, 2005, p. 38)

Nesse trecho, o autor chama a atenção que não existem meios para uma formação substancial de identidades, haja vista que se vive em meio a duas características marcantes da modernidade: a transitoriedade e a individualidade dos sujeitos. Neste mesmo sentido, Ciampa (1998, p. 129) se refere à identidade como movimento "uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose". Logo, as identidades não são fixas, mas permeiam em meio a um emaranhado de inseguranças ao tentar defini-la. Nessa conjuntura causada pela pós modernidade, os professores, por sua vez, constroem suas identidades e estas variam de acordo com o "eu pessoal" de cada um. As identidades não podem ser fechadas em si, pois estão em um processo perene de construção.

Paulo Freire enfatiza que o professor é antes de tudo um ser político. "[...], o caminho está na negação impossível da politicidade da educação, da ciência, da tecnologia" (FREIRE 2011, p. 111). Entretanto, o legado de uma política de "despolitização", tal como escreveu Gadotti (2011) deixou marcas na cultura educacional. Esta politicidade, que outrora foi negada, se faz também nas "ambivalências" citada por Baumam (2005), onde homens e mulheres não estão mais isolados, mas em interações constantes com os outros e com um mundo cada vez mais mutável. A formação da identidade em tempos de liquidez vem na contramão dessas velhas estruturas "sólidas", que descaracterizam a educação e despolitizam professor.

Ao falar sobre as políticas de sentido da didática e negar a política como algo inato ao homem, Carmo (2017, p. 147) explica que "é na relação com o outro que a política surge e se realiza. Tal sentido constitui-se criação do novo, do inesperado,

como ação plural e fundamental da existência humana.”. O processo formativo, sendo ação humana que valorize a relação dialógica, deve fundamentar-se na abertura aos outros como fundamento político (FREIRE 1996), na criação e recriação do próprio sujeito construtor de sua identidade.

Portanto, se foi como base na afirmação do paradigma de "instrutores" e mero distribuidor de conteúdos que a profissão docente se firmou como uma profissão e se consagrou socialmente, “importa compreender que esse paradigma é hoje, um problema com que os professores se debatem nos seus quotidianos profissionais.” (LUCENA 2011, p. 58). O autor problematiza, assim, que o papel do professor não deve ter como característica primordial a instrução, já que essa característica tem trazido grandes erros no entendimento da atividade docente.

A ênfase na atribuição de “repassa de informações” estaria reduzindo a atividade professoral, colocando o professor como mero repetidor, “na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior.” (FREIRE 1996, p.135). Por meio de sua interrogação que intitula a obra “Comunicação ou Extensão?” edifica um paradoxo entre esse papel da mera instrução e a relação pedagógica comunicativa, afirmando que nesta os sujeitos não são passivos, nem educador nem educando. Embasado pela tese de que o exercício de conhecer não é receber conteúdos que o outro lhe impõe, Freire ressalta o papel da comunicação e da relação dialógica.

Concordando com a perspectiva freiriana, a função docente reduzida à instrução interfere na concepção da identidade negando seu caráter de construção, haja vista que nega a própria característica humana de “ser dialógico para o humanismo” (FREIRE 1983). O diálogo na relação pedagógica teria, desse modo, função crucial de manifestação do ser de cada um, que ao fazer-se, humaniza-se.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’.

Por meio dos saberes experimentados pelos camponeses, em *Comunicação ou Extensão?*, Freire (1983) traça um paralelo entre a educação que apenas transmite o conhecimento e uma educação em que o diálogo contribui para libertação e transformação. Para o autor, “o conceito de extensão não corresponde a um que-

fazer educativo libertador” (FREIRE, 1983), já que conhecer exige ação transformadora, invenção e reinvenção. Logo, a função de técnico refutada por Lucena (2011) pode interferir na construção da identidade, uma vez que impossibilita a “invenção e reinvenção” que corroboram Freire e Sartre.

Ambos os autores entendem o ser humano como constante perfectível, ou seja, o homem não é perfeito, ele está se perfazendo. “O existencialista nunca tomará o homem como fim, pois ele sempre está por fazer-se.” (SARTRE 2012 p. 60). Freire também defende o ser humano como ser que se faz em suas relações mediatizados pelo mundo e “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE 1983, p. 44). Os sujeitos, portanto não podem se reduzir à condição de passividade tal como propõe o paradigma de “instrutores”, pois ao invés de sujeito autônomo teria como destaque uma função objetivada e técnica: “instrumental”, o que prejudica a formação e manifestação da identidade do educador.

Fundamentando-se na racionalidade do ser humano e do conhecimento como objetivo que pode ser desvelado por ele, Freire exemplifica que o método educativo que prima pelo diálogo refuta a mera “extensão educativa”. A identidade para Freire, portanto, pode ser identificada quando ele enfatiza a importância o destino humano como algo a ser construído pelo próprio ser humano por meio de uma relação deste com ele mesmo e com os outros. “Gosto de ser homem, de ser mulher, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida” (FREIRE 1996, p. 53). O próprio mundo humano é o mundo da comunicação. Neste mundo os homens se fazem, estabelecendo sua identidade junto com os outros, comunicando-se mutuamente e constantemente.

Há também sistemas classificatórios de identidade construídos no tempo com base na cultura e história de cada país, profissão, povo, etc. Sobre essas relações sociais e culturais estabelecidas historicamente, Silva (2000) acrescenta que o ser humano tem como um de seus atributos a variedade de formas legítimas de se expressar e exteriorizar culturalmente sua identidade. Um desses atributos é a linguagem. Mais uma vez, nota-se aí o importante papel atribuído à comunicação por meio de signos (que é contrária à imposição de algo).

Freire (2005) por meio das expressões “opressor e oprimido” refere-se a duas classes antagônicas, onde o primeiro são àqueles explorados por não terem a

consciência de sua posição social e o outro, o opressor, detentor dos modos de produção e com certos privilégios. Gadotti (2011 p. 13) também expressa de forma ainda bastante clara uma perspectiva que exemplifica um modelo de educação que se ergue por meio de classes: "Numa sociedade de classes toda educação é classista". Essa constatação demonstra que a sociedade reflete na cultura educacional se tornando uma caracterização do ato educativo e, possivelmente, permeia os processos identitários de seus sujeitos.

Entendemos assim que o fator cultural é primordial no processo de construção identitária. Termos e categorias que foram construídos ao longo do tempo são legitimados cotidianamente influenciando nas relações interpessoais. De tal modo, é culturalmente criada a forma como determinados grupos/povos ou classes sociais/profissões apresentam sua essência, seu modo de ser e estar. Nesse sentido, pode-se afirmar que a categoria de professores pode, entre si, compartilhar diversas formas de se expressar enquanto docentes.

Para Josso (2010), a formação também repercute na formação da identidade à medida que toda formação é experiencial, variando como as experiências formadoras irão interagir em nossa identidade. A constituição da docência, o tornar-se professor, então, passa, para além da formação básica por processos identitários contínuos e diversos, sendo o aspecto social e cultural, não raro, os basilares da escolha profissional. Com base nessas reflexões, pode-se aferir à identidade um elemento de formação, tal como o que explica Arroyo (2000, p. 126):

A imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos. Poderíamos pensar se nossa herança social e cultural tem influência nas aspirações profissionais, na socialização que nos levou ao magistério e nele nos mantém.

Arroyo (2000) aponta para uma possibilidade da identidade docente que está enraizada na própria aspiração da profissão. Assim, sujeitos que buscam ser professor já teriam, *a priori*, algo em comum. Essas reflexões remetem à identidade em geral e à uma identidade coletiva, exemplificada pela identidade docente. Ambas são fundamentais na presente investigação e acaba por dialogar com o conceito de autoformação e formação permanente.

Considerando a natureza da formação docente para além de um conjunto de técnicas docentes, Arroyo (2000) nos convida a pensar sobre os sujeitos coletivos e

na categoria geral que denominada “professor”. Pois, é muito comum nas formações acadêmicas centrar-se no resultado final das formações, nas atuações restritas às salas de aulas e não no processo como um todo, o qual leva o professor a exercer sua profissão, tal como as dimensões abstratas (sentimento, aspirações) que também o levaram ao magistério.

Não que exista duas identidades independentes, mas uma, provavelmente construída numa amplitude que caracteriza em geral a profissão e a individual aquela identidade mais demarcada pela personalidade de cada sujeito: experiências de vida, valores, preferências. Ciampa (1998) ao discutir a identidade revela que na perspectiva individual o ser nas suas ações ao longo da vida com uma historicidade e dinamicidade. Já a identidade coletiva é exemplificada o papel exercido, a profissão, algo mais estático. Ao falar da intrínseca relação entre os aspectos pessoais e profissionais na formação docente, Dantas (2012 p. 148), por sua vez destaca:

Entendo a formação docente como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias de escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que tornam um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade.

Na fala da autora nota-se, novamente a estreita relação entre formação e identidade, onde ambas influenciam-se, visto que a formação docente se realiza não apenas nas trajetórias acadêmicas mas nos diversos ambientes e contextos existenciais. Freire (1996), explicita que a dimensão individual está associada ao reconhecimento de si. Entretanto, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.” (FREIRE 1996, p. 44). Esse processo contínuo de se perceber é também aprendizado e participa da formação da identidade docente.

A formação é concebida como um “fazer-se” permanente, não como algo pronto e pré-determinado, posto que “a aprendizagem da assunção de sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.” (FREIRE 1996, p. 42). Nesse trecho, Freire aponta que a formação deve ultrapassar o treinamento, já que este limita a concepção do processo de ser professor.

Aprender a ser professor, por sua vez, passa pelo processo que decorre das vivências significativas, nas quais a constituição docente influencia na identidade e

esta na formação. Nesse sentido, identidade estaria associada também a escolhas, gestos, posicionamentos, a conciliar demandas, enfim, a agir diante de um campo de possibilidades, reconhecendo-se como tal.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios do recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se entrecruzam cheios de significação. (FREIRE 1996, p. 44)

Entre outras eventualidades que se dividem durante toda a vida, Freire chama a atenção para a relação entre aprender e ensinar e que as experiências para além da sala de aula se tornam elementares para a constituição docente de cada um. Portanto, ao longo da trajetória de vida, homens e mulheres vivenciam situações diversas compostas por significados, os quais participam, em alguma medida na sua carreira de professor.

A identidade como elemento de formação não seria algo estável. "As decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade". (BAUMAM 2005, p. 17). Esse entendimento de identidade, portanto, prioriza o movimento como cada um age e assume seus duelos no elã existencial.

O ser "lançado aí" correlaciona-se ao "engajamento" que Sartre (2012, p. 37) defende como um dos princípios da liberdade: "o homem é, antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser". O filósofo fala da liberdade da escolha à luz do engajamento humano, onde na coexistência com os outros, o Ser humano é identificado, em um mundo permeado de ações individuais e constrói sua identidade como ser social.

As relações estabelecidas entre os seres humanos não ocorrem de modo espontâneo e nem por um compromisso trivial, mas revela-se uma "promessa" interna, legitimada pela autoria de seus atos. Tais pontos de vista podem ser vistos na interação entre indivíduo e sociedade explicitada por Ciampa (1998, p. 127):

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais.

Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas cada uma por ela.

O autor acima chama a atenção para as profundas influências que a sociedade capitalista exercem sobre nosso ser. Desse modo, no âmbito maior fica sucumbida a identidade natural, ou seja é como se cada um fosse “átomos sociais” e não seres mutáveis. Ciampa (1998, p. 131), nos revela uma identidade pressuposta: “Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem”. Esta reconhecimento intermediado pelo “outro” é forjado por uma pressão da coletividade. Já a identidade metamorfose é tecida em meio da uma dialética e movimento próprios. Nesta metáfora, a autor utiliza o paradoxo “morte-vida”, denotando a constante mutação de características singulares, para se referir à identidade.

A exemplificação acima alude a um dos pensamentos principais de Sartre (2012) de que “o existencialismo é um humanismo” e que estamos em processo de feitura durante toda a vida. A partir dessas conjecturas e das contribuições nucleares de Freire, para quem o homem é um ser inconcluso e consciente de seu processo, poderíamos aferir sobre o ser professor. Assim como não há identidade definida e estática, já que todos estamos por se fazer a todo tempo, a docência é uma construção que nunca estará concluída.

A ideia de ter uma 'identidade' não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada várias vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005 p. 18)

Bauman defende uma identidade que se estabelece como processo contínuo onde não há paradigmas únicos e exatidão. Woodward (2000), por sua vez, chama a atenção para o fato de que algumas diferenças nos processos de classificação identitária podem não ficar evidentes. Dessa maneira, uma categoria mais ampla e geral, tal como "professor" e uma mais específica, porém pertencente a esta: "o professor da EJA" se estabelece de modos diferentes por meio das representações simbólicas do mundo social. Esse mundo social é o nome próprio que Ciampa (1998) se refere como símbolo de cada um, um resumo da nossa identidade.

No contexto da profissão docente, os símbolos os diversos materiais relacionados ao magistério seriam sua historicidade, complexidade e características gerais. Entretanto, no que se tange ao professor específico da EJA, há particularidades que nem sempre são contempladas na denominação mais ampla "de professores": alunos adultos e trabalhadores, turmas noturnas, metodologia própria, etc. Isso justifica a importância de um olhar específico aos professores do campo de atuação da EJA, já que eles têm uma cultura própria edificada por situações e vivências peculiares ao interagir com sujeitos que também têm responsabilidades e exigências sociais não comum aos estudantes das demais modalidades. E o tornar-se professor também sobrevém de modo diferenciado.

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistema simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios”
(WOODWARD, 2007, p.140)

Os modos de identificação são balizados, portanto, por meio de uma “marcação da diferença” a qual se constrói em meio a campo simbólicos à medida que são excluídos um ou outro paradigma. Conforme a autora, as diversas identidades são também percebidas por meio do que não é comum a outra. O professor da educação de jovens e adultos, por exemplo, difere daquele da educação infantil em diversos aspectos: por apresentar-se com características simbólicas e por não apresentar determinadas características consagradas pela educação infantil. Logo, o docente da EJA dependeria desse e de outros parâmetros para seu reconhecimento como tal.

Ainda sobre as diferenças, Woodward (2000) destaca que algumas diferenças que demarcam a identidade se sobressaem em relação a outras. Nesse ponto, a autora faz uma crítica à visibilidade de alguns grupos étnicos quando comparados a outros. Trazendo essa compreensão para a esfera educacional também é possível perceber que há um desprestígio quando a EJA é confrontada a outras modalidades educativas. Ou seja, muitas vezes a forma diferenciada de sua cultura e a história dos sujeitos que a caracterizam atuam como fator de segregação.

Woodward (2007) acrescenta que a luta para afirmar as distintas identidades tem causas e consequências materiais. No que se refere à EJA, por exemplo, a questão material é fortemente marcada pelo desprivilégio histórico dos estudantes

quanto ao acesso à escola quando crianças, direitos e condições de trabalho dos professores. A própria EJA pode ser situada enquanto ausente nas políticas públicas e uma atuação bem tímida nas agendas de formação docente.

Assim, a identidade própria do professor da EJA realiza-se também por meio de lutas pelo reconhecimento de sua categoria e está marcada, em geral, pelo modo como se configurou historicamente. O embate de reconhecimento entre os professores da EJA geralmente repercute em consequências materiais tal como a formação mais específica e condizente com o campo próprio da EJA. Entretanto, há aspectos pessoais que demarcam a experiência de assumir-se professor e professora da EJA, aspecto, que certamente, tornam-se componentes da formação de cada um.

Ainda sobre a constituição identitária, "uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos" (WOODWARD 2007, p. 6). A autora afirma que a retomada de um contexto passado é parte do processo de construção da identidade a qual se realiza no momento presente, "e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise". (WOODWARD 2000, p. 12). O "olhar" atento para a conjuntura da EJA pode-se confirmar tal pensamento: quando se verifica que a luta pelo reconhecimento de sua epistemologia própria e da identidade dos seus sujeitos EJA situa-se em uma crise identitária cravada por tensões, buscas de autonomia e relações de poder desde períodos passados.

Segundo a autora, existem duas perspectivas sobre a identidade; *essencialista* e *não-essencialista*. Trazendo ambas para o campo da docência, a definição *essencialista* de identidade docente, por exemplo, diria que há um conjunto autêntico de características que todos os professores devem partilhar e que não se altera ao longo de tempo. Nota-se, portanto, uma concepção mais estanque e engessada de identidade. Para Ciampa (1998), a substantividade para dizer sobre alguém torna obscura sua dinamicidade, que só seria traduzível pelo uso do verbo na ação.

A definição *não-essencialista*, por sua vez, valorizaria as diferenças e as características comuns ou partilhadas entre os professores e entre outros atores sociais. Além disso, considera as configurações pelas quais o "ser professor" tem mudado ao longo do tempo, pois conforme Woodward (2000 p. 12) "a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades." Ser professor da EJA, por exemplo, irá identificar

um modo próprio de ser e estar na profissão e ao mesmo tempo marcar uma diferença em relação a outros professores que atuam em outra modalidade.

Fundamentando-se nas considerações sobre identidade de Ciampa (1988) não se pode considerar apenas o aspecto restrito aos papéis assumidos na sociedade via a profissão, mas tal como a personalidade é arquitetada ao longo da existência. O autor reitera a identidade como uma questão vital e a define como metamorfose. Para o autor a identidade também é de cada sujeito que forja seu modo de aparecer. Entretanto, vale ressaltar as várias vertentes de abordagem da identidade.

Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais "local", existem preocupações com a identidade pessoal, como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. (WOODWARD p.16).

A autora exemplifica o porquê da identidade ser um conceito tão central e falado em diferentes níveis. No domínio da Educação de jovens e adultos estamos analisando uma identidade mais local se compararmos à educação em geral. Por conseguinte, percebe-se que a identidade para além do âmbito da psicologia pode perpassar a esfera educacional e apresentar-se como elemento de formação. Como bem assevera Ciampa (1998, p. 127) "A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política." A identidade desse modo, é constituída no bojo de várias circunstâncias e eventos, desde os individuais até aos coletivos.

Nesse complexo em que a identidade se encontra, a formação docente, no contexto das relações sociais, faz parte da política educacional quando esta é considerada em seu aspecto qualitativo. Conforme assinala Woodward (2007) a construção identitária é tanto simbólica quanto social. Ela será edificada tanto simbolicamente, por meios mais visíveis e palpáveis, tanto por via social, que são construções humanas mais abstratas, tal como as relações de poder e experiências.

A primeira dimensão refere-se ao campo do sentidos - práticas, relações sociais, profissões, papéis estabelecidos culturalmente, etc. A dimensão social, por sua vez, diz respeito à diferenciação realizada socialmente entre as diversas classificações de uma grande área. Estendo tais definições para o campo da educação, podemos citar que dentro dessa grande esfera existem algumas diferenças e segregações

construídas ao longo do tempo. Por exemplo, professor da EJA se comparado com o das “classes regulares”, pode-se perceber que as agendas de formação, a visibilidade e investimento em formação continuada é notavelmente reduzida para esse docente que pertence à modalidade da EJA.

As construções de identidade que obedecem a padrões mais enrijecidos são tecidas nas relações sociais e estabelecidas com base em paradoxos “nós e eles”, “sérvios e croatas”, citada por Woodward (2007). A autora assinala “nós” referindo-se à pertencimento e a “eles” referindo-se àquele que não participa de um conjunto de símbolos análogos aos demais membros de um grupo. Sobre essa perspectiva de identidade, Ciampa (1998, p. 138) resume que “ela é a articulação da diferença e da igualdade.

A identidade de cunho mais individual, por sua vez, seria algo mais abstrato e sem padrões pré-determinados, tal como as ideias, opiniões e saberes que cada professor constrói em suas experiências diárias. Com base nessa concepção, o professor da EJA pertenceria a uma identidade geral da docência e outra mais específica relacionadas as vivências com as particularidades dos sujeitos *aprendentes* adultos que ele interage e subjetividades próprias que demarcam características desse docente. Esse modo de ser específico estaria fundamentado na identidade como um dos elementos que compõem a autoformação e a formação permanente preconizada por Freire (1996), quando este fala da importância do reconhecimento e assunção da identidade cultural.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE 1996, p. 43)

Quando Freire assinala que para além do aspecto pragmático da formação de professores, há as experiências e que estas precisam ser valorizadas, fica evidenciado que existem vivências que demarcam a docência. Por isso, o que se cultiva ao longo do tempo tem papel crucial nas construções de identidade pois “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.” (WOODWARD 2007 p. 18). A temporalidade, cultura e escolhas participam diretamente das construções identitárias que se realizam ao longo da vida.

Sobre essa negociação e modos revogáveis de entender a identidade Woodward (2007 p. 14), assevera que “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas.” Conforme a autora, de uma mesma identidade pode surgir outras específicas a depender das contradições, preferências, subjetividades, contextos dentre outros fatores que a perpassam. Esse posicionamento é ratificado pela origem da ideia de identidade como invenção permanente admitindo que ela surgiu “da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia - recriar a realidade à semelhança da ideia.” (BAUMAN 2005 p. 26). A partir dessa assertiva, poder-se-ia dizer que as identidades primeiro estariam em potência e somente depois da construção do pertencimento elas se realizariam em ato.

Transpondo esse entendimento de identidade para o campo educacional, podemos relacioná-la à concepção de formação docente contrária à educação “bancária” já que perpassa pelo recriar constante. Assim, deve ser autônoma e entrelaçada aos contextos e condições do coexistir. A concepção de identidade que convém a formação de professores está pautada no inacabamento preconizado por Freire:

“Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e mulheres e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ‘ser’ tem que ‘estar sendo’. Sua ‘duração’ – no sentido bergsoniano do termo -, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (FREIRE 2005, p. 84)

A prática educativa, conforme se observa, se concilia com a construção dos sujeitos ao se fazer e refazer constantemente, pois não se educa um ao outro (FREIRE 2005), homens e mulheres se educam no elã do existir, transformando-se a todo tempo, como se pode extrair de uma das teses freirianas sobre a abertura dos sujeitos cognoscentes (professor e aluno) ao conhecimento.

Esse aspecto correlaciona-se ao que preconiza Bauman (2005, p. 36): “‘identificar-se com’ significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. ” Ao considerar essas escritas do autor nota-se

também que o autor fala da identidade como um processo instável que está se transformando todo tempo. Essa dinâmica do transitório indicada por Bauman (2005), coloca a profissão (e outros lugares em que se investe tradicionalmente), como algo que pode ser reconstruído a qualquer momento.

Silva (2000) também concorda com Bauman (2005) quando fala que a identidade não é uma essência; não é uma predeterminação nem algo estável e permanente. "A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental." (SILVA 2000, p. 96). Mas, explica o autor, é uma construção, um processo, um efeito, uma forma de aparecer: a identidade é inacabada. A questão da identificação com a profissão docente, assim, também estaria se fazendo, cada sujeito com sua dinâmica própria, e seria apenas uma das formas de cada um estar no mundo.

Hall (2000) argumenta que o entendimento leigo ver a identificação atrelada ao reconhecimento de características comuns, já "a abordagem discursiva vê a identificação como oposta a tal definição." (HALL, 2000, p. 106). Na visão de Hall seria também uma construção, um caminho a fazer, porém nunca completado. Nessa concepção, a identidade também é possível de ser pensada como um elemento de formação docente pois ultrapassa o mero arranjo de especialidades comuns.

A identificação, com base nesses pressupostos nunca é completamente determinada e pronta, pois assume um caráter de constante fazer-se. A identidade, assim concebida, estaria "no sentido de que se pode, sempre, 'ganhá-la' ou 'perdê-la'; no sentido que ela pode ser sempre, sustentada ou abandonada." (HALL 2000, p. 106). Nessa conceituação atribuída por Hall percebe-se o quanto a identidade se apresenta transitória, já que ela pode ser reconstituída por meio de novos caminhos, experiências e vivências individuais. É nessa perspectiva que é possível traçar um elo entre auto formação e experiência formadora.

4.2 Auto formação e experiência formadora

Nessa parte da pesquisa apresentamos algumas particularidades da autoformação e experiência formadora. Para tanto, avaliamos a prática docente como um aprendizado contínuo que além de atuar na profissão, age no aspecto social e existencial da vida. Assim, a formação tem um papel de transformação do mundo e dos seus próprios sujeitos.

Esse modelo de formação dialoga com a educação permanente e processual, a qual vai além do puro treinamento do professor, onde a auto formação aqui descrita articula-se às experiências formadoras. Ambas formações estão em harmonia com os pressupostos de Freire sobre os saberes necessários à prática educativa.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-lhe alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE 1996, p.45)

A proposta que Freire nos fala é aquela que prima pela criticidade e pela valorização da curiosidade epistemológica, respaldada em sua tese de que ensinar não é transferir conhecimento. Ao abordar a formação de professor com tais perspectivas, abrangemos características que validam essa profissão, tornando-se importante repensar sobre que trabalho se reflete aí: se é aquele enquanto "mercadoria alienada (venda da força de trabalho) ou no trabalho enquanto relação social fundamental do homem na apropriação e transformação do mundo e de si mesmo?", tal como problematiza Ventura (2012, p.77).

Sobre essa última perspectiva, podemos lembrar as palavras freirianas, quando confere à docência a seriedade e compromisso devido à natureza que a profissão exerce em sua relação com o outro. "Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento" (FREIRE 1997, p. 32). O autor nos fala, então, do quanto é fundamental a prática docente enquanto medidora da cidadania e desenvolvimento dos indivíduos, o qual transformando-os, modifica os outros e o mundo.

Por isso, ao falar da docência como processo auto formador e como experiência formativa, estamos considerando, portanto a profissão em si, como aquele estar no mundo contrário à neutralidade tal como recomenda Freire (1996). Há que se fazer, portanto, uma consideração sobre o aspecto ontológico do trabalho docente. Se há o entendimento de que "é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com os outros homens para a produção da sua existência"

(VENTURA 2012 p.77) ou se o trabalho exercido é uma atividade apenas funcional que não respeita as vocações nem experiências formadoras.

Fundamentando-nos na interconexão entre identidade e experiências educativas que transitam no contexto da EJA, estamos concebendo o trabalho docente como um fazer que se realiza para além do “repasso de atividades”. Freire (1996, p. 76) ao negar a neutralidade na educação declara que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Essa mudança precisa ser convicta no professor e, conseqüentemente, no aluno. O autor acrescenta que “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.” (FREIRE 1996, p. 76). Esse modelo de docência relaciona-se diretamente aos contextos de vida, aperfeiçoando a existência individual e coletiva.

Fundamentando-se nessas reflexões faz-se necessário uma análise mais densa e cuidadosa sobre o quanto a trajetória de professor influencia e é influenciada nas construções de si, de sua identidade. De maneira geral, além da função social na vida humana, o exercício profissional e sua preparação para tal tem um papel de transformação do mundo e dos próprios sujeitos. A relação entre sujeitos adultos, tal como na EJA, consolida ainda mais essa dinâmica de metamorfose, haja vista o compartilhamento de saberes, sentimentos, emoções, etc.

Com base nesses duplos papéis, podemos entender que se fazer professor é acima de tudo um processo que passa pelas experiências profissionais e pessoais diversas em um complexo de situações existenciais. As vivências, não apenas de prática cotidiana e de formações programadas e/ou conteudistas, mas, acima de tudo dentro de um processo autoformador que ocorre ao longo da vida dos sujeitos.

Nos referenciais para formação de professores (2002) já se falava em desenvolvimento profissional permanente, porém não na perspectiva da Resolução CNE/CP/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Preconizava-se que o entrosamento, interações e o mover-se do fazer pedagógico frente às mudanças legitimava o direito de formação permanente – esta composta por formação inicial (acadêmica) e continuada (programada). Assim, era utilizado o conceito de formação permanente, porém com significações diferentes daquela explanada na referida Resolução e por Josso (2002), pois predominava a

perspectiva do direito da formação continuada e não as características das experiências formadoras.

Dantas (2016), utilizando seus estudos em Pierre Dominicé (2007) ressalta que ele pensa a autoformação como algo constituinte da humanidade, o que nos faz também lembrar Freire (1996) ao conceber a formação como um processo permanente e os sujeitos como seres inconclusos. Em tais considerações são vistos alguns pontos comuns entre esse processo formativo autônomo e a educação permanente. Ambos participam entre si do processo contínuo defendido por Freire (1983, p. 16):

Só aprende, verdadeiramente, aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas.

A partir dessas relações entre aprender e ser fica evidenciada a condição humana que subjaz nos conceitos de educação permanente e autoformação e quando se reflete uma das propriedades humanas no processo de ser: a capacidade de se autoaprimorar. Essa característica Rousseau (1995) chamou de “perfectibilidade”, que seria a capacidade de se aperfeiçoar ao longo do tempo, onde o ser humano não apenas aprende, mas dá significado ao seu objeto de conhecimento e aprimora-se nesse processo autoformador.

Ao valorizar as histórias de vida e a experiência formadora, Josso (2014), por sua vez, também traz inúmeros argumentos onde as vivências ao longo da existência são entendidas como processo de autoformação, inclusive na relação ensino aprendizagem entre sujeitos adultos. A autora discute importantes aspectos sobre as narrativas na formação bem como distinção entre os processos experienciais e seu papel nas aprendizagens.

Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2010, p. 48)

A autora, lembra que a legitimidade da experiência ocorre quando as vivências passam pelo crivo da reflexão. Josso (2010) faz uma distinção entre *experiências existenciais* e *aprendizagem pela experiência*: a primeira tem a ver com as conexões e escolhas que nos orientam ao longo da vida. Já *aprendizagem pela experiência* tem

interferência direta voltada à nossa conduta sem interferir na questão moral. A autora ratifica que, de alguma maneira, a formação perpassa pelo campo da experiência.

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamento, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2010, p.47).

Com base na autora e em pesquisas de gênese filosófica aprofundadas na contemporaneidade, pode-se dizer que falar em professor é também falar da questão histórica, existencial, experiencial, humana que habita cada ser. Percebe-se ainda o quanto a identidade é presente e significativa no campo da formação docente e está marcada por amplos movimentos e transformações, o que nos faz reportar a Carmo (2017, p.24):

Compreender a multiplicidade de movimentos e deslocamentos de sentidos que me constituem professora revela-me uma complexidade de efeitos contraditórios e conflitantes no processo de formação marcado nas relações com/no mundo. Reconheço a heterogeneidade de pessoas essenciais no tornar-me professora.

Portanto, faz-se pertinente uma reflexão, para além das óticas legais e preestabelecidas, do ser professor. Uma abordagem ontológica sobre ser e estar na profissão professor da EJA, onde este seja visibilizado antes de mais nada como sujeito em construção onde “fazem parte de nós tantos outros e, ao reconhecê-los em nossa formação, implica assumir que somos constituídos por muitos” (CARMO 2017, p.24) Por isso, a presença do outro tem significado nas experiências formadoras e no processo de fazer-se. Muitos pesquisadores da EJA mais contemporâneos já apontam perspectivas inovadoras que contemplam a dinamicidade, fomentando a formação continuada do professor desse segmento.

O debate acerca da formação de professores vem potencializando, sobretudo naqueles que atuam no segmento da educação básica de jovens e adultos, rever a sua prática, apontar falhas e as lacunas existentes no processo formador, fomentar novas perspectivas para a formação continuada do educador de adultos. (DANTAS, p.137, 2016)

A autora, acima, justifica de forma positiva as pesquisas e estudos da formação de professores, partindo do pressuposto de que ao pôr em pauta a formação docente

é possível identificar falhas que se edificaram ao longo da trajetória da constituição docente. A partir disso, podemos mencionar ainda as pedagogias arcaicas e distorcidas que, não raro, se instauram na profissão. Nesse ponto, muito se justifica a importância do professor ser um constante pesquisador em sua profissão docente haja vista que sua verdadeira inserção não se dá necessariamente por meio da formação, mas nas constantes experiências e lidas, interagindo com sujeitos e ambientes diversos.

As experiências formadoras, então, se realizam nas decisões e escolhas individuais. “Não há dúvidas, que na construção e produção do conhecimento, o processo de significação está articulado com os valores, os desejos, pontos de vistas dos sujeitos com a história de vida destes nos seus processos formativos.” (CARMO 2017, p. 29). Nesse sentido, a formação docente se realiza em movimento, causando uma tendência à valorização da auto formação como aquela que acompanha um paradigma de educação permanente.

A autoformação docente seria, a partir dessas reflexões, uma das formas desse processo dos sujeitos se fazerem durante toda a existência humana, o qual não se realiza de modo automático nem involuntário, mas tecido dentro das inclinações pessoais de cada indivíduo. Essa característica de autogestor de sua formação está amparada pela justificativa de Sartre e Freire de que o homem, diferente dos demais animais, é consciente de seu processo de inacabamento, de imperfeição (porque está em um constante “fazer-se”).

Essa imperfeição o levaria a buscas constantes pelo seu aprendizado, onde a avaliação de si atribui um caráter autônomo a essa formação. Dessa forma, o Artigo 5º da Resolução CNE/CP/2002 institui para os cursos de licenciatura: “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.” Ainda sobre a avaliação constante como norteadores do processo, o Parecer da Resolução acima diz que:

a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Sobre a autonomia indicada e a possibilidade de mudanças no processo podemos dizer que ela passa pelo crivo da consciência de cada sujeito. Josso (2010)

explica que assim como outras capacidades humanas, a da consciência, permite ao homem estar disponível para agir e/ou reagir de acordo com sua realidade pessoal. A funcionalidade da consciência é visto em Sartre (2012), quando afirma que é o *para-si* que faz as relações temporais e funcionais entre os homens ao tempo que este constrói um sentido para o mundo em que vive. Em Freire(2005), por sua vez, ao assegurar uma relação homem-mundo. “Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (2005, p. 81)”. O próprio Freire cita Sartre (1965) para explicar a concomitância entre consciência e mundo.

Ambos autores pensam o homem concreto, ou seja aquele somente concebido e unido ao mundo e este também só é entendido em seu elo com o ser humano. Nesta concordância, o processo formativo perpassa pelo modo de ver o mundo e suas relações, ao agir e reagir conforme o modo de ser de cada indivíduo, suas formas de compartilhar a vida e etc. Processo este onde o sujeito é pensado junto com os demais e com o mundo.

As consequências da relação “consciência-mundo”, portanto, estão mais presentes nas intinerâncias formativas, do que muito se imagina. Ampliando essas reflexões para campo pedagógico, concordamos com Alarcão (2003), para quem o conhecimento científico pedagógico não é a única dimensão do conhecimento profissional. Há de se acrescentar, por exemplo, a dimensão do conhecimento do próprio sujeito por ele, o que demanda um reconhecimento de si. Este só é possível por meio do olhar para si e envolve a relação homem-mundo preconizada por Freire. A partir daí surge a compreensão de novos desafios como estimulador e orientador de seu processo formativo.

Algumas dessas características defendidas por Alarcão (2003) concordam com as ideias de Josso (2010) para quem as experiências formadoras simbolizam pensamentos e ações vivenciadas denotando posteriormente identidades diversas. A auto formação também é caracterizada por muito do que sobrevém do processo autônomo de cada um, orientado pela ação-reflexão e reflexão da ação em todos ambientes em que se convive. Logo, o saber que se adquire academicamente não é a única dimensão da formação docente, ainda que ocupe um lugar de destaque nesse processo.

O professor, na acepção de sujeito de sua vida, gerencia sua formação durante toda a vida, "pois a sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade" Freire (2011 p. 37). O autor também ratifica sobre a criação e recriação em que o homem está lançado durante toda sua vida em seu domínio pela história e cultura e assevera que: "Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado." Há, nessa compreensão, um "autorfazer-se", inscrito na própria natureza humana que se processa na medida em que os indivíduos se relacionam com os outros e com os objetos em suas vivências.

Com base nesses pressupostos, se fundamenta a tese freiriana de que os sujeitos aprendem durante toda sua vida, considerando todo homem como ser inacabado. Freire corrobora com Sartre quando este defende que o homem surge no mundo como um não ser (inconsciente) em busca de ser (consciente) e se faz nas escolhas ao longo da vida. "É porque se integra na medida que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide." Freire (2011 p. 36). Há assim a ideia de liberdade de ser, também em Freire.

O termo "ao longo da vida" indicaria também uma dinâmica perene na carreira docente, ou seja, supondo que o professor também não para de aprender em sua profissão. Conforme o pensamento sartriano e freiriano pode-se dizer que homens e mulheres são conscientes (sempre) de algo e que a consciência atua como uma característica humana e justifica-se como uma funcionalidade essencial no processo de ser e estar na docência.

Movendo-se através das possibilidades, o exercício consciente *cria*-*lhe* conteúdo da construção de saberes profissionais, por exemplo. Essas compreensões ontológicas a respeito do significado de consciência é fundamental para compreender os conceitos de atenção consciente, formação experiencial e identidade defendidos por Josso (2010). A autora pontua princípios basilares sobre a relação entre consciência e saberes formativos.

Josso faz uma importante discussão acerca da consciência humana e defende a necessidade do ser humano ser consciente desse atributo. Para ela, a qualidade de *ser consciente de* é um predicado do ser e, portanto, homens e mulheres precisam se dar conta dessa função para estabelecer na sua existência situações de

aprendizagem condizentes, tal como a autor formação e experiências que possibilitem formação.

Josso (2010) traça um elevação entre dois importantes termos ao diferenciar os conhecimentos advindos da tomada de consciência e a função da “atenção consciente”. Esta última estaria relacionada a aprender uma profissão, já os conhecimentos adquiridos por meio da capacidade de ser consciente seria relacionar a profissão (fazer docente) com o papel dos sujeitos no e com o mundo, ou seja situar o exercício profissional à existência.

Nota-se assim, que o exercício de ser consciente da consciência vai mais além que a atenção consciente ao dar sentido e significância à formação. “Aprendi a não confundir os conhecimentos resultantes dessa capacidade da consciência de ser consciente dela mesma com a própria atenção consciente.” (JOSSO, 2010, p 61). Esta última seria a disponibilidade para aprender o que é dado a aprender, ou seja, a disponibilidade do indivíduo a determinados conhecimentos. Já a consciência de ser consciente implica potencializar o que é aprendido, provocando mudança, criatividade, autonomia e responsabilização.

Ser professor implicaria em uma responsabilidade e em um engajamento pelas seleções cotidianas de informações e conhecimentos que são realizadas. Josso (2010) fala ainda em do alargamento da consciência, quando o homem, no processo de reflexão biográfica, busca suas potencialidades. Para a autora o melhor desempenho que cada um pode exercer no intuito de evoluir-se pode advir dessa auto reflexão. Esse exercício coloca o homens e mulheres como autor de seu ser, onde uma das dimensões desse ser no mundo é estar aberto ao campo de possibilidades aprendendo e reaprendendo continuamente.

Nessa mesma perspectiva, pode-se compreender a atuação da consciência, enquanto característica própria da humanidade, um vetor da construção da identidade no fazer docente. Considerando que nos identificamos com aquilo que nos afeta e escolhemos conscientemente nosso engajamento no mundo, podemos falar em autoformação como um processo autônomo do professor.

Sobre as particularidades dessa formação no campo da Educação de Jovens e Adultos observa-se que:

Se o domínio da educação de adultos permitiu o surgimento de um objeto teórico chamado, por vezes, de formação, e por outras de autoformação, esse objeto é, em todo caso, indissociável do fato de o aprendente adulto, por seu

status antropológico e sociológico, demandar um questionamento das modalidades e dos desafios de uma relação pedagógica, que já de saída, se processa 'entre adultos'. (JOSSO, p. 34, 2010)

A autora justifica que uma das especificidades da EJA é a relação professor - aluno se concretizar entre sujeitos adultos e que essa característica deve ter destaque quando se trata de formação docente em EJA. O conceito de formação e autoformação são tratados quase como sinônimos por Josso (2010). Entretanto, muitos entendem a autoformação como um modelo à parte, ou seja, como um processo em que o docente torna-se o cerne das atividades formadoras e é situado como um sujeito que se autoorganiza e aprende por si.

Essa concepção peculiar de formação docente dá um lugar de destaque à experiência formadora, pois por meio da consciência profissional em sua prática pedagógica o professor estaria construindo seu próprio conhecimento. Na autoformação o sujeito é gestor de sua própria formação em uma articulação com as experiências existenciais globais. Entretanto, há de se analisar como se processa essa experiência constituinte de saberes, refletindo sobre o que caracteriza a experiência formadora:

para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2010, p.47-48)

A partir do exposto acima, evidencia-se que tal perspectiva da experiência implica uma pensar sobre o que foi experimentado (para que estes saberes podem servir?) no sentido de potencializá-la. Há, então de se questionar sobre qual experiência vai além da mera práxis e atua na dimensão da autonomização da aprendizagem. Vê-se também que a subjetividade é fortemente influente e atuante no processo de autoformação e da construção identitária.

As experiências formadoras, por sua vez, é um domínio que Josso (2010) associa ao ato de contar a si mesmo a própria história, de pensar, analisar, ressignificar conhecimentos pessoais e socioculturais. Esse modo de atuar é particular dos indivíduos os quais atribuem às situações, ao longo de sua existência, valor pessoal, nos âmbitos psicológicos, emocionais, cognitivos, físicos, etc. As vivências repercutem de forma diferenciada em cada um e, por isso, os sujeitos desenvolvem

conhecimentos diferentes e aplicáveis a realidades individuais das transações consigo e/ou com o ambiente que atua. É nesse sentido que Josso (2010) defende a “tomada de consciência da consciência” como particular em cada um.

Nota-se, a partir desse aporte teórico o quanto as experiências formadoras pertencem à subjetividade e à identidade dos sujeitos. Além da intrasubjetividade, há ainda sua relação consigo e com o (s) outro (s) – a intersubjetividade. Na formação docente, tanto a intrasubjetividade quanto a intersubjetividade, conforme remete Santos (2011), irá influenciar permanentemente seu modo de ser professor, já que ambas as características participam da constituição de saberes que são edificadas ao longo da vida de forma dinâmica e incessante.

De maneira profícua, as mutações nas trajetórias de vida dos sujeitos implicaram mudanças nas empreitadas de formação ao longo dos tempos, a qual já passou por diversas transformações e, não raro, sua educabilidade tornam-se incipientes frente a esse movimento constante e complexo ao longo da nossa existência. É nesse cenário que se coloca em pauta a formação docente como processo em que o professor é sujeito de sua formação, sendo a identidade um elemento determinante de novos paradigmas docentes.

4.3 Biografia e arquiteturas da identidade no processo formativo

Existem, basicamente, duas linhas de pensamento sobre a educação: a que se entende como processo de desenvolvimento para o trabalho fragmentado e indivíduos atomizados e a outra que entende a educação como processo humano de elevação da consciência, de criação e reivenção. Lucena (2011) assinala que a primeira tem uma visão mecanicista, isto é, prioriza o utilitarismo no processo educativo. A segunda corrente de pensamento se identifica com uma educação em que é possível a ação e reflexão do ser humano no mundo em que vive e a transformação dos sujeitos. Essa linha humanista é aquela percebida nos ideias de Freire (1996), quando defende que ensinar implica acreditar na mudança e de Soares (2000) ao atribuir ao professor a qualidade de “arquiteto”.

Partindo das concepções humanistas, “não basta ter uma formação acadêmica baseada em um conhecimento responsável pelo exercício de uma profissão, mas para,

além disso, o que fazer e como agir a partir desse conhecimento” (LUCENA 2011, p.11). Nessa assertiva do autor fica claro a noção da tomada de consciência e um processo formativo que ocorre durante toda a existência e capaz de dignificar conteúdos, indo além do utilitarismo. Esse modelo favorece uma educação mais próxima de ideais em que a construção de saberes é instrumento de criação e intervenção no mundo, tal como aqueles proferidos pelos paradigmas de Paulo Freire. Em *Pedagogia da Esperança*, o autor destaca que homens e mulheres não apenas vivem, mas existem enquanto autores e construtores de seu caminho.

A vocação a qual se engajam os indivíduos dariam significado a sua existência e formava o senso de identidade. Woodward (2000, p.15) acrescenta que “o nível psíquico também deve fazer parte da explicação; trata-se de uma dimensão que juntamente com a simbólica e social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade.”. Esse nível psíquico, em Sartre, é entendido como um comprometimento por algo real. Assim, à medida que escolhemos algo e nos dedicamos, esse fato ultrapassa o âmbito individual pois também passa a constituir a identidade de um grupo a qual se pertence.

Sobre a interferência do pessoal no âmbito coletivo, vale meditar nas palavras sartrianas de que: “não existe um de nosso atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem conforme julgamos que ele deva ser.” (SARTRE 2012, p. 27). Nesse trecho o filósofo fala de uma “arquitetura de identidade” traçada ao longo da vida e edificada nas ações humanas onde esses atos também criam uma representação mais ampla, a forma como somos identificados.

A formação, em diversos campos da atividade humana, passa pela construção da identidade ao longo da vida. Quando existencialistas como Sartre (2012) defendem a tese de que somos aquilo que escolhemos e que propomos fazer, de alguma forma admite a auto gestão do ser humano e contribuições pessoais nas diversas áreas da vida. Assim, as histórias de vidas dos sujeitos, sua “leitura de mundo”, nos processos formativos podem ultrapassar a divinação de conteúdos reproduzidos em massa nas formações docentes e o seguimento de técnicas engessadas, ou seja, que não dialoguem com a dimensão humana.

Corroborando nesta direção, Soares (2000 p. 94) exerce uma crítica sobre a mera certificação na educação supletiva de jovens e adultos e ressalta sua proposta de “ressignificar os objetivos da alfabetização, considerando a formação do ser

humano na sua totalidade”. Esse paradigma, que dignifica o processo educativo, entende o educador como arquiteto sendo a identidade sua obra. Assim, também se aplica ao educador da EJA.

Temos trabalhado com educadores de EJA, nos últimos anos, buscando ultrapassar o significado utilitarista da alfabetização, identificando, no cotidiano de cada jovem e adulto, o atendimento à satisfação pessoal, elevação da auto-estima, definição de uma nova arquitetura do ser. (SOARES 2000, p. 114)

A arquitetura do ser, defendida pela autora, também faz parte da formação de professores, onde estes aprendem não somente no universo de metodologias, mas, “desenvolve valores estéticos capazes de qualificar o fazer humano com sensibilidade para o discernimento, escolha, adesão, crítica e reinvenção social” (SOARES 2000, p.18). Homens e mulheres passam a ser entendidos em um contexto de vida mais amplo de atuação social, onde o ensino em si configura-se um dos eixos de sua formação vital, a qual constituirá sua autobiografia.

Conforme Dominicé (2008), a oferta da educação 'ao longo da vida' representa um convite de reflexão sobre as dinâmicas da construção biográfica. Essas construções se fazem através das múltiplas referências que perpassam a vida de cada sujeito e, tal como enfatiza o autor, toda busca de sentido dessas histórias de vida dos sujeitos implica um trabalho biográfico.

Portanto, "é chegado o momento de aproximar biografia e educação, numa perspectiva de 'biografização' que diz respeito tanto ao espaço social da escola quanto aos programas de formação continuada." (DOMINICÉ, 2008, p.21). Nessa proposta de associar história de vida e educação percebe-se implícito um projeto de autoeducação, onde o sujeito *aprendente* é, ao mesmo tempo, gerenciador do processo formativo.

Biografização é então a capacidade de combinar esses processamentos internos com as condições externas de sociabilidade. Com isso surgem processos de aprendizagem no individual, mas ao mesmo tempo também processos de mudança no social. A biografização é, por isso, um recurso para moldar o mundo moderno. (ALHEIT 2011, p. 31)

A biografização pode também ser associada a um processo constante e singular de aprendizagem, pois, conforme o autor ela “é como um código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências.” (ALHEIT 2011, p. 37). Considerando que as experiências são suscetíveis ao longo da vida, a biografização é um fenômeno

permanente de construção de saberes. Sobre isso, Alheit (2011) acrescenta que toda aprendizagem dos sujeitos (tanto escolar e extra escolar) é, em algum aspecto, uma aprendizagem biográfica. Toda e qualquer aprendizagem está, de alguma forma, ligada ao mundo individual e social.

Por isso, estamos a todo tempo aprendemos durante toda a existência e em diversos contextos particulares e únicos a cada indivíduo. Esse novo cenário de adquirir saberes por meio das experiências confere também uma democratização maior aos processos formativos da docência. Segundo Santos (2011), saberes docentes não se constroem apenas formalmente, mas por meio do movimento *intersubjetivo* e *intrasubjetivo*, isto é, por meio de processos intrínsecos do próprio sujeito e entre ele e os demais.

Portanto, os processos formativos limitados apenas ao campo formal está cada vez mais em desuso, abrindo caminhos para outras reflexões sobre teoria e prática. Trazendo essa realidade para a EJA, uma particularidade da atuação dos professores reside nas realidades de sujeitos adultos, as quais interagem e participam da intersubjetividade do docente de maneira mais pareada. Essas relações interpessoais entre professor e estudante-adulto apresenta repercussões próprias na construção da identidade docente, já que a própria linguagem em sala de aula e as informações trocadas ocorrem em um nível mais próximo.

O biográfico citado por Alheit (2011) e Dominicé (2008) valoriza essa dimensão identitária pois considera na aprendizagem biográfica o desenvolvimento de indivíduos concretos onde o desdobramento da subjetividade ocorre por meio de experiências diversas. Nessa perspectiva, as subjetividades do professor da EJA em suas interações com os alunos adultos e com a cultura que permeia a EJA irá repercutir na identidade de ambos, modificando, ao mesmo tempo, as construções de si.

Todos nós aprendemos por meio de impulsos de fora, que os neurobiólogos chamam de *perturbações*. Contudo, não assumimos obrigatoriamente o “sentido” geralmente associado a esses impulsos, mas inventamos ativamente nosso próprio, muito “teimoso” processamento, que tem a ver exatamente com nossas experiências. (ALHEIT 2011, p. 37)

A partir dessas compreensões, o *biográfico* passa a ser pensado "como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano

se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico." (DELORY-MOMBERGER 2008, p. 26). Nessa acepção, o *biográfico*, para além de significar uma mera narração de acontecimentos das várias fases da vida, passa a denotar um exercício onde o sujeito *aprendente* constrói, analisa e interpreta as situações e eventos sócio, histórico e culturalmente vivenciados. Por isso nos processos formativos o pensar e refletir sobre as histórias de vida favorece a dignificação de vivências.

Vale ressaltar que para Delory-Momberger (2008), a expressão biografia é, antes de mais nada, uma característica da essência humana e uma atitude primordial da existência do homem. A autora ratifica que antes de escrever qualquer coisa sobre sua vida, homens e mulheres escrevem sua vida, ou seja, são arquitetos de seu processo existencial. Concordando com alguns desses pressupostos, Soares (2000) utiliza o termo Arquiteto para se referir ao professor como arquiteto de identidades:

Todo educador é um ser político dotado de competências e domínios que o identificam como artista em sua essência, uma vez que usa e desenvolve, pelo uso, a sensibilidade ao elaborar metodologias capazes de libertar desenho e projeto, autor e obra. (SOARES 2000, p. 41)

Partindo dessa concepção da autora percebe-se que a construção da identidade se faz distante de ideais preestabelecidos, pois o próprio ato educativo condiz com criatividade e sensibilidade. Neste entendimento há uma concordância com as concepções de Delory-Momberger (2008) quando esta fala que os sujeitos são autores de sua própria vida e não apenas a escreve. A partir dessa relação entre a representação/escrita e vivência de cada um é possível fazer uma referência à identidade, situando-a como uma construção que se torna uma forma de aparecer a partir de um efeito da representação.

À medida que homens e mulheres vão se constituindo, ocorrem mudanças as quais se processam e comunicam-se ora de modo mais interior ora mais exterior. Para Soares (2003) há um aprimoramento constante de si que se processa como uma obra de arte, esta, no sentido de singularidade do ser de cada um. A autora, utiliza-se, assim, de metáforas, tal como o conceito de desenho e arquitetura, para exemplificar como os indivíduos comunicam seu ser e como o profissional de educação se configura um arquiteto de identidades.

Buscar o redesenho por si mesmo significa ensaiar traços mais claros e fiéis para dizer ideias e sentimentos compatíveis com a paisagem histórico-social. Nessa busca que movimenta o ser de dentro para fora e de fora para dentro, delinea-se a identidade, processa-se um alfabetismo permanente. A formação do profissional educador implica o desenvolvimento dessa linguagem que permite o desenho de si e do outro desde o primeiro encontro do arquiteto e do desenhista-educando. (SOARES 2000 p. 43)

Nesse ponto, podemos compreender a relação entre identidade, biografia e formação. No aspecto educacional proposto por Delory-Momberger (2008), biografia refere-se à escrita *de* si (vivências) e a escrita *sobre* si. Para Hall (2000) tal constructo relaciona-se às identidades, construídas dentro do discurso em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas. A respeito da *escrita sobre si* o autor refere-se aos sistemas simbólicos de representação e quanto ao processo biográfico de Delory-Momberger (2008), ela ressalta que o sujeito representa e compreende a si mesmo em seu ambiente social e histórico.

De tal modo, enquanto a biografia como transposição das histórias de vida estão relacionadas à identidade, as quais surgem por meio da marcação da diferença simbolicamente representada, a biografia como escrita da vida está relacionada ao "vetor da ação educativa em todas as idades da vida", conceito enfatizado por Dominicé (2008, p.22). Uma das diferenças mais notáveis entre essas concepções de biografia é que aquela como constitutivo do processo de educação (escrita de si) defende uma interpretação prática e uma significação da experiência vivenciada enquanto a outra biografia (escrita sobre si) atua mais no campo simbólico.

Sobre a esse último aspecto, podemos nos valer da explicação da própria Delory-Momberger (2008), quando aponta que a percepção e a compreensão das vivências passam por representações as quais só se realizam mediante uma construção mental da trajetória de vida e do lugar o qual pode, ou não, ocupar uma ocorrência singular. Percebe-se assim, que a atividade biográfica é mais profunda e complexa do que que a representação ou escrita sobre si. Ela surge como uma "hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a si mesmo." (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27). Assim sendo, a atividade biográfica é um modo próprio com o qual cada sujeito se vê e atribui sentidos à sua vida, delineando sua história.

Soares (2000) ao utilizar termos como “delineando”, “desenhando” e “obra” se refere a conceitos da arte para dizer sobre a comunicação da identidade. Utiliza metáforas do universo da Arte comparando a identidade a uma obra em que o professor é autor.

Arquitetura, então, é o processo do desenho e manifestações preliminares da identidade. Primeiras garatujas que, às vistas de um arquiteto, podem constituir-se, por sua plasticidade, em obra de arte; da mesma forma que os primeiros gestos, atitudes, constituem a identidade. (SOARES 2000 p. 21)

O professor, nesse entendimento, além do compromisso técnico, indicado nas formações, ele também exercita a sensibilidade e a constante interpretação do mundo que o circunda à medida que constrói sua identidade. Em suas interações com outros sujeitos (colegas, estudantes, profissionais diversos) adapta-se à algumas tendências, influenciados também pelo seu modo de ser e estar na vida pessoal. Sobre essa “arquitetura” do ser professor, vemos que:

Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. (ARROYO, 2009, p. 27)

A problematização do autor em torno do verbo *ser* também evidencia que a profissão docente constitui-se, não raro, para além do compromisso técnico (de metodologias e currículos), ao fazer parte da dimensão maior da personalidade de cada um. Isso implica dizer também que a construção da identidade perpassa diretamente pelo estatuto pessoal de cada indivíduo, pelas experiências de vida entre outros constructos para além daqueles instaurados pela lógica da racionalidade profissional escolar.

Ao trazer esse ponto de vista para a EJA, Santos (2011) afirma, em sua pesquisa, que várias características, motivações e experiências orientam o movimento intersubjetivo e intrasubjetivo para que os professores tornem-se docente da EJA. Ser professor, então, passa, para além da formação basilar por processos contínuos que irão reunir aspectos internos e externos da atividade biografia docente. A experiência formadora que integra a formação (inicial e final) dos professores se edifica durante toda trajetória de vida. Assim, não há um “ponto de chegada”, o processo formativo se faz durante toda a vida.

Interpretar a formação sob a perspectiva de cursos e programas é fazê-la perder todo seu significado e sua dimensão no processo de constituição histórica, cultura, educativa que perpassa a trajetória de todo o sujeito. Também podemos dizer que a formação está relacionada às experiências que trazemos em nossa história, ou seja, não podemos tratar de formação dissociada das experiências de vida a que os sujeitos são possuidores. (DANTAS e CARDOSO 2019, p. 25)

Seguindo essa linha de pensamento, não há como conceber formação docente na lógica de reprodução de padrões, isto seria determinar a singularidade de cada um e limitar a dimensão democrática das experiências, das emoções e do tempo para tornar-se professor. Este profissional, em sua complexidade de atuação, necessita vivenciar sua história própria onde os processos formativos não podem manipular as identidades.

Os estudos afirmam, por exemplo, que os professores atribuem significados a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que se formam na própria trajetória da docência com os alunos e com seus colegas (A gente aprende dando aula, É no cotidiano que se aprende a ser professor e que se vocaciona, O docente organiza e recria seu trabalho com base no aluno), mas não abordam ou problematizam os processos pelos quais a formação pelo outro e esses significados foram produzidos e se consolidaram. (ARROYO, 2009, p 52-53)

Podemos compreender, nesse sentido, a importância de se visibilizar nos processos formativos os conhecimentos adquiridos por meio das experiências durante toda trajetória de vida. A formação docente, não tem como se desvincular dessa atividade biográfica constituinte das identidades. No campo da EJA, esse paradigma democrático de formação torna-se ainda mais necessário devido às complexidades, demanda de trabalho pedagógico específico e saberes diferenciados que demanda a cultura da EJA. Além dos direitos, os professores precisam ter o reconhecimento de suas identidades, envolvidas nas dinâmicas formativas, personalidades que ultrapassam os aspectos técnicos.

5. COM A VOZ AS PROFESSORAS DA EJA

Nessa parte do estudo, buscamos compreender o processo identitário das professoras da EJA numa determinada escola. Para tanto, mantivemos em mente esse e demais objetivos, inclusive, visando atender às demandas pedagógicas impostas pelo contexto do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

O Estudo de Caso conduziu toda a pesquisa de campo e serviu de arcabouço para a parte colaborativa. Seguindo as indicações de Yin (2005), buscamos interpretar as respostas cedidas durante a entrevista, praticando o ouvir ativo para não se influenciar por ideias *a priori*. Entretanto, vale ressaltar, que, na maioria das vezes, foi necessário uma ênfase maior no que se busca saber pois algumas falas desviavam (pela dificuldade do vocabulário, de expressão, por não gostar de falar sobre o assunto, etc) da questão em foco.

Além das anotações do que foi observado, por intermédio das visitas, nas conjunturas que antecediam a suspensão das aulas devido à pandemia, utilizamos a gravação das conversações, sendo as professoras e a coordenadora avisadas previamente. Desse modo, apreciamos todo o contexto que, possivelmente, pudesse estar relacionado ao objeto em estudo. Essas e demais particularidades estão compostas, mais detalhadamente, no capítulo da Metodologia.

Para melhor explicitação do que foi realizado e obtido ao longo da pesquisa, iremos abordar um pouco mais sobre seus sujeitos no capítulo intitulado “Desvelando os sujeitos e a EJA da pesquisa”. Em seguida, o capítulo será composto pelos títulos: Formação permanente e auto formação: compreensão das professoras da EJA; Identidade docente na prática da EJA; Ser professor da EJA: algumas especificidades; O caminhar docente para a EJA. Um outro tópico desse capítulo será destinado à contribuição aos sujeitos e lócus da pesquisa. A última parte explicitaremos as implicações do presente estudo para formação docente na EJA.

5.1 Desvelando os sujeitos da pesquisa

Conforme explicitado no capítulo metodológico, foram realizadas entrevistas individuais com 4 profissionais da EJA: três professoras e uma coordenadora que atuam em uma escola municipal com EJA noturno. Para fins de explicitação das falas e devido à ética da pesquisa serão omitidos os nomes dos entrevistados e no intuito de simplificar, utilizaremos, os termos *Professora A*, *Professora B*, *Professora C* e *Professora D*.

Com base nas informações obtidas por meio das conversas, durante a pesquisa de Campo, podemos relatar algumas características do perfil formativo dos profissionais da EJA que atuam na escola onde realizamos esse estudo. Além disso, foi identificado algumas modificações na oferta da EJA – Segmento I – no município e, particularmente, na escola, tal como a saída de duas regentes.

Foi possível inferir que os profissionais com mais tempo de serviço na docência são também aqueles que possuem mais tempo na EJA. Assim, a *professora A*, formada no Magistério, já havia se aposentando, com 28 anos de serviço na educação (municipal e estadual), tem 25 anos de atuação na EJA. Muitos termos, a regente não conhecia, sendo necessário contextualizar bastante, por exemplo, sobre o sentido de “identidade”. Auto formação também é um termo desconhecido para essa professora.

A *professora B*, formada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia e Coordenação pedagógica está somente aguardando a aposentadoria sair no Diário Oficial. Com 30 anos de profissão e 8 anos de atuação na EJA, teve bastante o que falar durante o Estudo de Caso.

A *professora C*, por sua vez, é licenciada em Geografia, possui 15 anos de profissão na docência, sendo 3 anos na EJA. A *professora C* também possui 15 anos na docência com 5 anos de experiência na EJA segmento I. Sempre atuou na mesma instituição, como professora de Geografia em outras modalidades e como professora de Fundamental I na EJA.

Foi percebido que as professoras com mais tempo de serviço e/ou prestes a se aposentarem são também aqueles com mais tempo na EJA devido a uma presença mais marcante e numerosa de turmas dessa modalidades em tempos anteriores. Anos atrás iniciou-se um processo de fechamento de turmas EJA em âmbito nacional, estadual e municipal. Vale ressaltar, inclusive, que na instituição em que foi realizada esta pesquisa, já estava ocorrendo alterações no quantitativo de vagas e só será ofertada uma turma do Segmento I para essa modalidade, a qual será multisseriada.

Conforme a matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos a carga horária anual de cada Estágio (I, II e III) são de 800 horas tal como no Ensino Fundamental diurno. Diante disso, é preocupante a junção dos três Estágios em uma única turma, já que além de uma epistemologia própria a EJA demanda ritmo, tempo e perfis diferenciados de aprendizagem. Os componentes curriculares também são os mesmos do Ensino regular: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia,

História, Artes e Educação Física, fator que também traz desafios para o professor da EJA que assumirá essa única turma.

5.2 Formação permanente e auto formação: compreensão das professoras

No presente estudo, os entendimentos sobre formação permanente e auto formação são elementares pois, como vimos, perpassam a identidade docente em vários aspectos. A primeira entendida enquanto educação que não pára de realizar-se durante toda a existência e a segunda como uma das formas autônomas dos sujeitos aprimorarem-se em sua prática. Ambos processos formativos influenciam na arquitetura das identidades.

Enquanto elemento da constituição docente, a identidade dos indivíduos, muitas vezes vão se edificando ao longo da construção de saberes. E, mais ainda, conforme aponta Carmo (2017, p. 24), “muitas vezes, nós não nos damos conta de como os processos formativos vão se constituindo numa diversidade de atividades, situações, linguagens, acontecimentos e relações em nosso entorno.” Assim, além das formações programadas, tais como as que ocorrem nas Universidades, há aquelas em que nem mesmos os próprios indivíduos percebem. Esses processos formativos fazem parte da aprendizagem ao longo da vida e em diversas circunstâncias, inclusive fora da sala de aula, tal como explicita a seguinte fala:

Entendo educação permanente é... esse processo contínuo de tá buscando a todo tempo mais condições de trabalho, capacitação, atualização de informações porque como seres mutáveis neh..? nós estamos ai sempre, sujeitos a mudança do nosso pensamento e em algum momento a gente precisa tá reavaliando nosso trabalho [...]. Então essa formação permanente ela precisa existir. Nós aprendemos e não estagnamos nesse aprendizado. A gente tem que tá sempre ressignificando o que a gente sabe e se atualizando com as novidades
(Professora B, Estudo de Caso, 2020)

Quando a entrevistada fala das mudanças e da avaliação do trabalho docente, faz reportar às considerações freireanas de que ensinar exige reflexão sobre a prática:

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE 1996, p. 39). O perceber-se como tal e a avaliação do fazer docente, portanto é um processo constante. Por isso, quando professores da EJA, fala da formação permanente justificando-a pela natureza mutante do ser humano e afirmando que a aprendizagem nunca se encerra, estão também se referindo a esse processo identitário de se fazer ao longo da vida. Inclusive, uma das falas relata a auto percepção como sujeito histórico ativo:

O ser humano está em constante processo de aprendizagem, seja em relação ao conhecimento informal ou o formal. A educação permanente seria uma espécie de integração entre uma característica biológica e psíquica do ser humano com uma escola mais voltada para a vida do que o mercado de trabalho, oferecendo mecanismos para o aluno se perceber como sujeito histórico ativo. (Professor C, Estudo de Caso, 2020)

Ao argumentar sobre a qualidade de aprendente, a entrevistada justifica sua compreensão de formação permanente, sugerindo uma relação de aspectos biológicos e psíquicos os quais interagem. Assim, o processo de formação docente não se realiza em meio à passividade do profissional, mas se faz nas entranhas sociais e históricas. A condição de sujeito ativo também é compreendido, ontologicamente, como uma das características humanas:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mais deve intervir cada vez mais. (FREIRE 2011, p. 35)

Esse conversação, revela, portanto, um entendimento de formação docente articulada a um processo educativo que guarda um elo entre o que constitui o ser humano e seus desenvolvimento mais geral como sujeito dinâmico. A educação permanente também é compreendida pela docente como um inter relação entre aspectos biológicos e psíquicos do próprio ser humano. Fala bastante pertinente com

a constatação freireana (2011) de que é necessário refletir sobre as características humanas para que seja possível refletir sobre o que é a educação.

Muitas dos relatos estão em conformidade com o que Josso (2010), Delory-Momberg (2008) e Freire (2011), dizem sobre identidade e processos formativos. Ao falar sobre a atitude de curiosidade, da abertura ao mundo e aos outros como fundamental à experiência docente, Freire (1996) assevera que atitudes opostas à essa curiosidade e a busca por respostas contrariam a natureza humana de incompletude e busca constante. Nesse perspectiva, o ser docente exige constante interação com outros sujeitos e uma busca incansável pelo saber através de uma relação dialógica. Sobre esta característica, notemos o que diz uma outra entrevistada ao ser perguntada sobre formação permanente: *Eu vejo assim.... que a aprendizagem, em geral, é algo eterno* (Professora A, Estudo de Caso, 2020). Quando se diz eterno, reportamos a constante abertura e busca o que caracteriza a incompletude e processo de construção da identidade de cada sujeito.

A respeito da deslegitimação do sujeito em sua relação com a identidade Hall (2000) concorda com Foucault, e diz que é preciso pensar o homens e mulheres a partir de uma nova perspectiva, tal seja, - deslocada ou descentrada – de modelos específicos. “Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade - ou melhor, a questão da identificação [...] volta a aparecer.” (HALL, 2000, p.106). A mudança, então, da relação dos sujeitos com práticas discursivas é que faz a questão da identificação surgir. A principal justificativa para pensar os indivíduos afastados de modelos pré determinados reside no suposição de que conhecer é atribuir sentidos.

A identidade, então, também se revela nas diferentes concepções de formações as quais os professores participam e pode funcionar como elemento para os processos formativos, principalmente quando entendidos na perspectiva de continuidade, tal como foi apresentado aqui pela maioria dos relatos. Formação permanente, portanto, participa do fenômeno vital e da curiosidade, preconizados por Freire (1996) e não se dá como um apêndice apenas no âmbito profissional.

Uma fala sobre formação permanente que contraria um pouco esse ponto de vista e nos chamou a atenção foi a seguinte: *É. um processo para formação do profissional e... de ver esse resultado para nosso público. Desenvolvendo e*

acompanhando esses resultados com aprendizagem significativa. (Professora D, Estudo de Caso, 2020). Essa entrevistada apesar de conceber a formação permanente associada à aprendizagem significativa, demonstrou um entendimento dessa formação voltado para o aspecto mais técnico e centrada na sala de aula.

Sobre essa compreensão de trabalho docente, Dantas e Almeida (2017) assinalam que se ele for entendido como profissional que prioriza técnicas de ensino a formação de professor será tecnicista. Ao contrário, “se ele for considerado enquanto sujeito do seu próprio processo formativo e profissional reflexivo, conseqüentemente a formação será impulsionada para a análise e a reflexão crítica sobre a prática.” (p. 131). E ser sujeito de sua própria formação é também participar de auto formação como profissional reflexivo.

A lógica em que o professor deveria ser um organizador de conteúdos e responsável por assegurar resultados eficazes perdurou até metade da década de 70. Nóvoa (2011) argumenta que as formações foram por muito tempo regidas por referências externas ao trabalho docente. Urge, portanto, “inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”. (NÓVOA 2011, p 51). Essa reflexão pautada na prática pôde ser vista nos relatos das professoras da EJA, onde das itinerâncias formativas diversas fazem parte elementos concretos e situações reais da relação professor-aluno adulto. A EJA passa a ser vista como prática social, ou seja, que além de funcional, ela perpassa valores.

A compreensão desses aspectos microssociais da escola, conforme Pereira (2013) foi identificada na década de 1990 e confirmada nos anos de 2000. São paradigmas centralizados nos “sujeitos” e não na técnica, com atenção especial para a profissionalização docente, suas vozes, inquietações, suas vidas e construção de identidades. Aspectos, esses que se fizeram presentes na compreensão das professoras participantes desse estudo.

No que se refere, à compreensão a respeito da auto formação, as respostas foram bastante diferenciadas, sendo que algumas da professoras associou à formação permanente. Uma das docentes fez uma rica observação ao considerar a sala de aula um laboratório onde é possível sempre aprender com a prática. De maneira geral, as falas das professoras entrevistadas condizem com autoformação

defendida por Josso (2010) onde a experiência ocupa um lugar central de reflexão e problematização da prática para além da sala de aula.

Algumas professoras da EJA relacionam a auto formação com uma aprendizagem cotidiana e relativa à sua vivência no ambiente da escola e da sala de aula, sendo o tempo um fator preponderante: *O professor vai aprendendo neh?! Dando tempo ao tempo, na sala de aula, com os alunos e nas atividades da escola.* (**Professora A**, Estudo de Caso, 2020). Nesta fala pôde ser observado que a auto formação atribui ao professor um perfil de constante aprendiz.

Uma outra docente, justifica a auto formação como alternativa frente às dificuldades de formação continuada ofertadas nas Universidades. Diante dos entraves da profissão causada pela carga horária exaustiva, a gestão de sua própria formação por meio de iniciativas próprias e do acesso às informações passa a ser algo fundamental na busca de novos conhecimentos e aportes teóricos para lidar com a prática docente:

O conhecimento está mais acessível e nem sempre a universidade é acessível para continuidade da formação acadêmica, muitos colegas precisam se submeter a extensa rotina de trabalho, trabalhando 60 horas o que dificulta a realização de mestrado e doutorado e com a tecnologia possibilitando acesso a produção de conteúdo acadêmico é algo interessante.

A profissão docente precisa que exista formação acadêmica para conhecer não apenas o conteúdo do curso, mas também os teóricos, teorias, metodologias de ensino e aprendizagem, psicologia... porque a sala de aula é um laboratório complexo com situações nem sempre descritas em livros e teses. E essa realidade que só quem vive a sala de aula conhece leva a necessidade de formação continuada, busca de novas leituras, troca de experiências porque a profissão professor nos faz continuar a se ver como estudantes a cada novo ano letivo, nova experiência e realidade dentro da sala de aula. (**Professora C**, Estudo de Caso, 2020)

Uma outra particularidade importante a destacar nesta fala, além da auto formação ser justificada por uma necessidade imposta à profissão, é a atribuição de sentidos causada pela imprevisibilidade de cada experiência. Nesse contexto, a forma como cada um lida com sua “busca de aprender a ser professor” varia conforme os posicionamentos frente aos desafios das realidades impostas no contexto da prática.

A partir desse ponto de vista, a formação continuada está diretamente associada com a produção de sentido ocasionado, acima de tudo, pelo posicionamento do

professor frente às diversas situações e novidades que a sala de aula impõe. E essa construção de sentidos passa por um processo constante de negociação de identidades diversas, o que leva à produção de saberes imbrincados com peculiaridades e situações novas que a docência oferece.

Quando compara o professor a um estudante disposto a aprender a cada nova experiência atribui a ele uma auto gestão de seu desenvolvimento à medida que novas experiências e desafios são experienciados. As experiências de auto formação e formação permanente estão, assim, fundamentadas na reflexão crítica sobre a prática (FREIRE 1996), em geral, estão situadas nos processos de formação continuada. E estas muitas vezes são entendidas quase como sinônimos. São falas que demonstram que o empenho e a autonomia fazem parte dos processos formativos. É o que pode ser visto em uma das entrevistadas:

A auto formação é... assumir um compromisso conosco mesmo. E aí... surge em nós a educação permanente com o objetivo de conhecimento, novas alternativas de favorecer uma educação de qualidade. E.. efetivando o compromisso ético. (Professora D, Estudo de Caso, 2020)

O compromisso ético citado nos faz reportar ao ato comprometido do profissional. Freire (2011), para quem homens e mulheres já são, em si, um compromisso explica que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” Assim, a reflexão de cada um sobre seu estar no e a sua ação é o que leva ao compromisso. Neste entendimento, caso não haja essa consciência de si, não haveria mudanças conforme as finalidades desenhadas pelo próprio indivíduo.

A auto formação, portanto, pode ser considerada uma das formas de comprometer-se com o ensino de qualidade na EJA, com a melhoria da formação, de empenhar-se constantemente na busca pela melhoria da profissão. Assim, quando as docentes entrevistadas, falam do uso de informações via recursos tecnológicos, do aprender constantemente na prática e da pesquisa sobre aportes teóricos estão embrincados no aprimoramento de sua formação, em um compromisso ético e dando continuidade às suas formações.

Ao abordar a formação continuada na EJA, Dantas e Almeida (2017) ressaltam os desafios encontrados desde as licenciaturas para contemplar as especificidades

desta modalidade educativa sendo que, em geral, há apenas um Componente Curricular no curso de Pedagogia voltado para EJA. Essa informação, pode explicar a necessidade desses docentes de buscas constantes a partir de seus “laboratórios” e lidando com situações desafiantes na EJA. Essa constatação pode ser expressa na seguinte fala:

Houve um momento em que a secretaria de educação municipal fez algumas formações um pouco menos é... vamos dizer.... como uma carga horária menor em relação aos outros seguimentos. [...] Mas assim... tive a oportunidade de fazer alguns estudos e buscando também referências para melhor desenvolver nosso trabalho. A gente não tem um respaldo como os outros segmentos neh..? tão grande quanto. Infelizmente a EJA ela é marginalizada mas a gente enquanto educador a gente busca desenvolver dentro da nossa capacidade; desenvolver estratégias para desenvolver dentro da sala o melhor trabalho neh?! (Professora B, Estudo de Caso, 2020)

A fala da professora revela que apesar do município já ter oferecido algumas formações continuadas no campo da EJA, essa modalidade educativa, não raro, se torna esquecida dos investimentos formativos. Somadas às formações insuficientes e/ou disformes quanto à natureza da EJA, tem-se a escassez de materiais didáticos que contemplem suas especificidades. Ambos fatores levam os docentes a buscar, por si mesmo, tal como explicitou a entrevistada, referências e estratégias para desenvolver um trabalho melhor em sala de aula.

A educação de jovens e adultos, conforme assinala Dantas (2012), vem sendo um lugar de luta pela autonomia e pela prioridade nas políticas educativas. Nesse entendimento, falas, como a que se segue, mostra o quanto ainda precisamos avançar em uma presença mais marcante de formações continuadas na EJA: *A Secretaria de Educação do município de Feira tem uma pequena equipe da EJA que realiza palestras, oficinas para professores e alunos. Agora nesses 3 anos não tive nenhuma Formação diretamente para EJA. (Professora C, Estudo de Caso, 2020)*. Conforme a professora, há vários anos que o município não oferta formação direcionada à comunidade da EJA.

Essa situação ratifica a exclusão da EJA das agendas de formação pedagógica das secretarias de educação, sendo que, na maioria das vezes o educador de pessoas jovens e adultos, é destituído das características próprias da modalidade que atua. Modalidade esta que deveria se caracterizar como “um campo específico de produção

de conhecimentos que possui regras próprias, dinâmicas e características distintas” (DANTAS, 2012, p. 152). Nota-se, desse modo, que além da raridade nos investimentos de formação para a EJA falta clareza epistemológica sobre ela.

Ainda sobre a formação no campo da EJA, foi pedido às professoras um pequeno relato dessa experiência/vivência, onde um das falas foi: *Sim. Na Universidade, a prática da disciplina de Educação para Jovens e Adultos, trabalhava com a teoria e as vivências significativas no município de Serrinha. (Professora D, Estudo de Caso, 2020)*. Este discurso demonstra uma limitação de inclusão das dinâmicas reais e aspirações dos professores da EJA, ou seja, em 5 anos de atuação no ensino regular da EJA, a única formação em EJA encontra-se na licenciatura.

Apesar dessa experiência no campo da EJA, em geral, ocorrer restrita a atividades pontuais nos cursos de licenciatura em Pedagogia e demonstrar que não há ações de formação contínua de professores ofertado pelas autoridades e/ou órgãos educacionais, tal realidade sinaliza possíveis inovações. A importância de vivenciar e aproveitar as disciplinas nas licenciaturas que oportunizam aprender as especificidades da EJA e o alerta de que precisamos avançar muito nos processos formativos em EJA são algumas possibilidades.

Ao considerar as mudança de paradigma indicando um novo quadro de referências a respeito da educação e da formação docente, Cachapuz (2003), afirma que essa mudança passa por uma formação que dê segmento ao que foi aprendido nas licenciaturas “articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores” (CACHAPUZ, 2003, p.453). Essa concepção sistêmica defendida pela autora concorda também com os ideais de educação permanente e auto formação, presentes nos relatos da professoras entrevistadas nesse estudo.

Podemos dizer que além das autoridades educacionais precisarem incluir nas suas agendas os processos formativos, precisam investir mais em programas que dêem continuidade às formações das licenciaturas, de maneira mais atuantes e plurais voltadas para aqueles que lidam com estudantes trabalhadores do turno noturno. O professor da EJA, como foi dito por algumas das docentes entrevistadas, não é apenas um simples instrutor, é alguém que, antes de mais nada, precisa estar

preparado para trabalhar a auto estima de estudantes que, por vezes, perderam a esperança de aprender.

Em um cenário de invisibilidade da EJA por parte das esferas locais e políticas, em geral, ouvir os professores sobre o que pensam da formação permanente e auto formação foi fundamental para os professores e para a escolar, à medida em que refletem sobre seu processo formativo e amplia o entendimento de práticas formadoras, tais como aquelas preconizadas por Cachapuz (2003), que respeita a diversidade de saberes, motivações, aptidões e condições de trabalho docente.

Ao apresentar a formação permanente e auto formação, portanto, também constitui fomento às modalidades formativas que pregam o respeito à diversidade de saberes dos professores da EJA, às suas individualidades, ritmos de trabalho, entre outras peculiaridades. E ouvi-los também foi uma maneira de ascender novas possibilidades nos processos de formação que provoquem uma reflexão a respeito do processo educativo como um ele entre o que constitui o ser humano e seus desenvolvimentos.

5.3 Identidade docente na prática da EJA

Ao fazer uma análise histórica da identidade Woodward (2005) destaca que enquanto nos anos 70 e 80 havia um conflito fundado por meio das ideologias, hoje em dia há uma competição e embate das diferentes identidades, “o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo” (WOODWARD 2005, p. 25). A identidade e a diferença, então, não são institutos que preexistem, mas se formam nas entranhas sociais, culturais, políticas, profissionais, entre outros segmentos humanos.

É comum ouvir falas sobre a identidade, no contexto de formação, dissociada daquilo que constitui os processos formativos. Por isso, é fundamental enfatizar que o processo identitário dos professores da EJA, discutido nesta pesquisa, está vinculado às construções de docência dos mesmos e aos estudos sobre formação, onde a dimensão de sujeito é participe ocupa um lugar crucial.

Por isso, formação na perspectiva aqui ilustrada sempre se realiza de forma consciente e reflexiva. A partir de tal pressuposto, pensamos que cada professor busque se tornar efetivamente o sujeito principal de sua formação. Ao falar sobre essa relação entre identidade e formação, elementos chaves para compreensão do processo pelo qual os professores tornam-se docente da EJA, vemos o que Dantas e Cardoso (2019) pronunciam:

Percebemos que a formação é a forma do sujeito (auto) enxergar-se, (auto) ressignificar-se, é um processo íntimo ao sujeito, e que, conseqüentemente, constitui/consolida a sua identidade, seja ela, pessoal, profissional ou social, portanto torna-se fundamental que a mesma seja constantemente discutida, tendo em vista sua dimensão para o desenvolvimento das identidades dos sujeitos. (DANTAS e CARDOSO 2019, p. 27)

Nesta fala das autoras a relação entre formação e identidade revela-se bastante expressiva. Pois o processo de constituição docente oportuniza uma auto reflexão, um olhar pra si, do qual emerge as identidades. A relação profícua entre formação e identidade também torna plausível o estudo desta como elemento que perpassa a ótica dos processos formativos, tal como expressa a **Professora A** (Estudo de Caso, 2020): *A maneira como ensino neh? Então isso mostra o que eu sou. Acho que identidade é isso. Como sou professora!*

No relato desta docente fica claro que a forma como desempenha sua profissão representa sua identidade. Que a sua prática direta em sala de aula exterioriza seu eu. Ao refletir dessa forma, percebe as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem na profissão e a necessidade de estar revendo e aperfeiçoando-se.

Conforme já foi dito, a identidade mantém, assim, uma relação intrínseca com os processos formativos. Ambos correlacionam-se e influenciam a constituição dos sujeitos na vida pessoal e profissional de modo intermitente, pois “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE 1996, p. 58). Para o autor, a consciência dessa inconclusão é um saber primordial da prática educativa e da formação de professores.

Ao compactuar de uma perspectiva semelhante Silva (2000), exemplifica que a identidade é sempre inacabada. Ela incide no curso de nossa existência de modo semelhante à atividade de biografização, onde a medida que vivemos escrevemos a

vida. Processo explicado pela tese sartriana de que essa existência é anterior ao que somos, ou seja, é vivenciando que nos tornamos pois “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser.” (FREIRE 1996 p.33). Ao escrever e fazer nossa história e nosso ser, também escolhemos, intervimos, aprendemos, o que implica postura ética e, ao considerarmos que nunca paramos de aprender e de construir a própria história, a formação, em toda sua dinamicidade e amplitude, também é infundável.

O biográfico, ainda que de maneira sutil, foi revelada nos depoimentos das professoras da EJA ao falar sobre identidade docente. Enquanto domínio particular da atividade humana e no sentido atribuído por Delory-Momberger (2008) o referido conceito revela duas atitudes: uma considera a biografia “como lugar da constituição de um ‘sujeito’ (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27), ou seja, o biográfico é peculiar a homens e mulheres através da educação, da sociedade, ciências da formação. Concebe o indivíduo relacionado a questões de identidade, história pessoal e construção de si. “A segunda atitude considera o biográfico material bruto”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27). A historicidade e o lugar biográfico carregam características adquiridas sócio, cultural e historicamente em sua relação consigo e com os outros. Esses dois aspectos que a autora assinala sobre o biográfico pode ser expresso em partes, pela seguinte fala:

Bom... pra mim, identidade é o conjunto de características, de adjetivos, que diferencia um educador e educando um do outro neh. ?! Então a minha identidade é o que me faz diferente de outros colegas de trabalho. A maneira que recebo aqueles educandos, a maneira a qual desenvolvo a empatia, o respeito... E... principalmente, levando p eles valores que eu acredito que vão ser importantes para eles durante todo processo de aprendizagem e que vão levar pro resto da vida deles. (Professora B, Estudo de Caso, 2020).

Neste relato, a identidade é concebida tanto na esfera de marcação da diferença quanto aquela que influencia outros sujeitos, por meio da empatia, dos valores e filosofia de vida que perpassa nas relações interpessoais em sala de aula. Segundo Silva (2000, p. 96) "são elementos passíveis da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição." Assim, mesmo com a variedade de classificações construídas socialmente, podemos

dizer que tanto a semelhança quanto a diferença participam dos processos de identidade.

Um outro relato também situa-se no bojo da marcação da diferença: *É um conjunto de características próprias para diferenciar. E com isso saber respeitar as diferenças.* (**Professora D**, Estudo de Caso, 2020). Na fala desta docente também demonstra uma identidade onde a diferença ocupa um lugar de destaque. Ou seja, não apenas as diversas circunstâncias e grupos sociais formam a identidade, a diferença em relação ao outro também a representa.

Os diferentes modos de representação da profissão docente constroem os locais a partir dos quais se podem posicionar e a partir dos quais se podem discorrer. Corroborando sobre isso Woodward (2005, p. 17), cita que a representação simbólica considerada um processo cultural, "estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia, fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?". Esta concepção foi fortemente percebida nas falas das participantes sobre identidade:

O que nos caracteriza enquanto indivíduos com características próprias e membros de determinados agrupamentos sociais dos quais compartilhamos ideias e valores que refletem nossa personalidade. (**Professora C**, Estudo de Caso, 2020). Esta compreensão de identidade explicita que ela é composta tanto por características individuais, tanto por aquelas comuns aos indivíduos que participam de determinados grupos sociais. Assim tem-se uma identidade individual e outra coletiva. Na interpretação de identidade individuais e coletivas observamos o quanto está presente a subjetividade. Sobre esta, Woodward (2005 p. 55) explica que:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

A linguagem e a cultura então tem um papel fundamental de atribuir significados ao que é vivenciado. O discurso, nessa acepção, ocupa um lugar de destaque quando se considera a identidade para além de um conjunto de caracteres comuns que um

grupo se reconhece como participe. A atribuição de sentidos e o posicionamento frente ao que é cultivado em massa influencia a construção da identidade. Entretanto, nos depoimentos das professoras da EJA o que mais se destacou foram elementos mais específicos da prática e da relação professor aluno, sentimentos, emoções e alternativas pedagógicas que delimitam a atual conjuntura da comunidade onde atuam.

Quando perguntados sobre elementos que mais constituem a identidade, as respostas, em geral, mencionavam as especificidades do público da EJA, seus sonhos, metodologias diferenciadas, auto estima, etc. Os relatos, assim, demonstraram que a responsabilidade e o compromisso com os alunos trabalhadores são elementos predominantes na constituição da docência em EJA, conforme se ver nesta fala:

É... o que mais me identifica com professor da EJA é o compromisso que tenho, o respeito que eu tenho por aquelas pessoas [alunos]. Eu tenho muita responsabilidade, muito cuidado, muito respeito porque muitas pessoas neh?!... saem do trabalho direito, com fome, para estudar porque desejam um vida melhor. [...] Eu procuro ser muito empática e também resgatar a autoestima dessas pessoas, colocar elas para sonhar e mostrar que a gente pode sonhar e realizar. Então uma coisa que eu me identifico muito que tem uma característica, inclusive, ouço relatos de ex alunos dizendo que eu consigo é... resgatar os sonhos deles. Levar eles a voltarem a sonhar. E isso pra mim é maravilhoso. (Professora B, Estudo de Caso, 2020).

Os termos “compromisso” e “responsabilidades” são conceitos chaves que fundamentam o existencialismo proposto por Sartre (2012) de que estaremos sempre em processo de fazer-se com base na escolha e ação ao longo da vida. Ambos elementos ocupam um lugar crucial na sua tese sobre o ser-sendo, pois somos, ou melhor, nos fazemos enquanto tal, com base em um compromisso ético com nosso projeto de vida e o agir no mundo implica uma responsabilidade para cada ato. Na condição de professor da EJA, compromisso e responsabilidade também estaria regendo esse processo de constituir-se como docente.

Uma outra entrevistada também mostrou uma percepção próxima a esta afirmando que não existe fórmulas prontas para o ensino e que este baseia-se nos contextos e realidades de vida dos estudantes. Fundamentando-se nesse ponto de vista, a docente relatou que: *os alunos percebem que eu, enquanto professora, tenho histórias próximas das que eles vivem e nos faz se perceber como grupo que possuem*

caminhadas que se cruzam e um deve apoiar o outro. (**Professora C**, Estudo de Caso, 2020).

Nota-se, portanto, que a identidade docente na EJA está quase sempre pautada no reconhecimento das particularidades que caracterizam seus sujeitos, histórias e experiências de vida. Uma identidade que se constrói paulatinamente e em paralelo aos desafios que a modalidade impõe, considerando às caminhadas e trajetórias dos alunos e professores e às necessidades de reinvenções.

5.4 Ser professor da EJA: algumas especificidades

Os últimos tempos trouxeram novas perspectivas no âmbito do estudo sobre identidade. Novas abordagens e interpretações que influenciam diretamente no entendimento da identidade docente. Como diz Bauman (2005), a liquidez que perpassa a sociedade, a sensação de insegurança, flexibilidade no local de trabalho, entre outros fatores torna impossível dizer a identidade fundamentando-se no que é preestabelecido, pois a ela sempre estará se acrescentando novos significados.

Assim, a identidade, mutante no tempo e na história, é explicada por Bauman (2005) como um fenômeno imprevisível e inconcluso: “só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas” (BAUMAN 2005 p. 22). Esse ponto de vista, é compartilhado por algumas das entrevistadas, ao falar da identidade docente como um fenômeno que se ressignifica, inclusive a partir de novos saberes na profissão.

Vejamos o que uma das entrevistas sobre a identidade docente na EJA: *Sempre em construção, pois todo e qualquer profissional, principalmente na área da Educação, necessita estar se atualizando. E com esses novos conhecimentos essa identidade se ressignifica.* (**Professora D**, Estudo de Caso, 2020). O professor, então, se reinventa, a partir de seu lançar-se na experiência educativa e ao adquirir saberes, os quais se faz por meio de uma superação que é constante (FREIRE 2011) na condição de sujeito disposto a essa aprendizagem em sua profissão.

Alguns autores acreditam que a identidade docente se faz quando o professor está ingressando na profissão, em contato com o ambiente escolar e com os aparatos que caracterizam determinada filosofia educacional. Conforme assevera Garcia (2012, p. 123), "a fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica.". Esse autor relaciona a identidade docente como um processo mesmo em que a docência se realiza como tal, em que determinado ambiente escolar exerce influência no modo como cada professor será percebido pelos demais sujeitos.

Entretanto, há autores que pensam a identidade como algo mais aberto, ultrapassando o paradigma que a relaciona ao âmbito escolar, tal como Soares (2000) para quem o docente é arquiteto e a identidade produto do seu fazer ao longo do tempo. Alguns professores da EJA, de modo semelhante, concebem sua identidade como um processo mais fluido, que ocorre durante toda a vida, durante toda a trajetória. Conforme nos diz Freire (1996) sobre competência profissional, levar a sério a formação e estudar são requisitos básicos para tomar posse de seu exercício docente. O tornar-se professor se realizaria por meio desse "empenho" constante em busca de novos conhecimentos para melhorar a prática.

Esse entendimento pode ser evidenciado na seguinte fala: [...] *ser professor da EJA é estar sempre aprendendo neh?! Nunca a gente estar professor. É a gente tá sempre em busca de algo melhor, algo oportuno e eficaz para o nosso trabalho.* (**Professora B**, Estudo de Caso, 2020). "Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago" (FREIRE 1996 p. 29). O "estar" citado pela educadora denota essa identidade móvel onde a busca faz parte da natureza da prática docente, tal como preconiza Freire que ensinar exige a pesquisa e vice versa.

Dado novas perspectivas de identidade como "metamorfose" (CIAMPA 2005) a identidade docente passa a caracterizar-se também como fenômeno instável, uma construção contínua. Podemos nos referir ao "ser professor" não como um dado, fixo, mas um estar sendo. A inserção e permanência na docência, portanto, é passível de mudanças e como tal pode ser modificada e alterada no tempo, considerando homens

e mulheres como seres sociais e históricos. Concepções essas que refletem na docência quando entendida além do pragmatismo.

O aprender ser professor como processo que se realiza na interação com os demais sujeitos, quando se lança na cultura e na investigação constante da prática pôde ser identificado na EJA, onde uma das entrevistadas ao explicar a frase “Ser professor da EJA” expõe: *Eh... relação humana, afetividade, aprendizagem mútua e conhecimento constante. Fazer acontecer.* (**Professora D**, Estudo de Caso, 2020). Dois aspectos chamam bastante atenção nesta fala: a prática, que responde a reflexão de desafios, quando ela diz “fazer acontecer” e a aprendizagem junto com os demais sujeitos, quando afirma a “aprendizagem mútua”.

Esse relato faz recordar as palavras de Freire (1996) sobre aprendiz de educador, quando explica que a prática docente exige o movimento dinâmico, dialético, entre a prática e a reflexão dessa prática. Freire (1989 p. 17) aponta também necessidade de viver o reconhecimento de que não estamos sós pois cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Esta constatação, enquanto docente, significa reconhecer nos outros - alfabetizando ou universitários - o direito de expressar-se e ser escutado, o que nos ratifica a possibilidade de aprender junto com os demais sujeitos.

A palavra dialético abriga a interpretação de um processo que se realiza em conjunto. Em grupos de convivência, com demais professores, com alunos trabalhadores, em formações continuadas e conhecendo as aspirações do outros sujeitos, podemos transformar opiniões, atitudes e ressignificar diversos conceitos, tal como expressa a professora em seu entendimento sobre ser docente da EJA:

[...] Então, assim, ser professor da EJA é ressignificar conceitos, é ressignificar sentimentos. Ser muito responsável com princípios que a gente vai tá trabalhando ali, resgatando valores, especialmente a autoestima e a auto confiança E...desenvolvendo a esperança e realização de sonhos de cada um. (**Professora B**, Estudo de Caso, 2020).

Percebe-se também nesta fala que há um olhar atento e escuta sensível aos discentes quando a professora demonstra-se receptível aos sonhos de seus educandos. Ser professor da EJA, como um estado que designa processo, fica

expresso nos termos “trabalhando”, “resgatando” e “desenvolvendo”. Assim, para além de questões curriculares, foi notório que ser professor da EJA é uma construção de saberes ao longo da vida. Entendimentos que concordam com o posicionamento de Dantas e Cardoso (2019) ao mencionarem que cada um de nós vivencia a formação de maneira singular.

Estamos professores, aprendendo e nos tornando professores, entrelaçados aos contextos reais da vida e a cada nova experiência. Essa foi a concepção predominante ao longo das entrevistas. A compreensão da identidade como reflexo do inacabamento humano também se fez presente nas discursos das entrevistadas: *A identidade está em construção posto que nunca estamos prontos e sempre existe algo a aprender ou transformar na nossa prática ou na relação professor-aluno (Professora C, Estudo de Caso, 2020)*. Podemos lembrar, a partir dessa fala, a perspectiva existencialista de que estamos nos reinventando a todo instante, nos fazemos em um elo de relações (SARTRE 2012), construindo a identidade à medida que aprendemos estar na profissão.

Ser professor da EJA, em geral, é concebido pelas professoras entrevistadas considerando-se os contextos reais em que ela é vivenciada. Foi percebido que, não raro, as dificuldades do “chão da sala de aula” e a marginalização da modalidade pelas autoridades fizeram parte das descrições que as docentes relataram, isto é, como uma prática que exige repensá-la e enfrentar desafios contínuos. É como expressa uma das educadoras sobre o que é ser professor da EJA:

Trabalhar com desafios constantemente, primeiro o de nunca saber se o Estado vai continuar assegurando a formação de turmas no próximo ano letivo, [...] Ensinar a desenvolver auto estima tendo sempre em mente que na EJA o conteúdo formal deve estar casado com a realidade da turma e ter sempre em mente que adultos e idosos aprendem num ritmo bem diferente dos mais jovens. (Professora C, Estudo de Caso, 2020).

O risco de fechamento de turmas do noturno como uma prática frequente em âmbito nacional se reflete em âmbito municipal, causando insegurança não apenas aos estudantes trabalhadores mas, sobretudo, aos professores da EJA. Um outro aspecto que a docente nos aponta é que o conteúdo precisa estar em conformidade com a turma. Os desafios que, para a entrevistada, define ser professor da EJA

perpassa pela insegurança quanto à permanência da turma e o cuidado em considerar que o ensino para estudantes adultos é diferenciado.

A partir desses fatores explicitados pela professora vale meditar sobre as palavras de Freire (2005), ao defender uma pedagogia que prima pela problematização e conscientização. Nesse sentido, quando professores e professoras da EJA refletem sobre a situação de fechamentos de turmas, do contexto social em que estão e visibiliza peculiaridade do alunado, também é uma forma de se posicionar com criticidade.

Nas entrevistas também foi possível observar diferentes compreensões de identidade, algumas professoras da EJA a consideram como algo pronto ou ainda em construção. E o que chamou a atenção foi que as professoras que estavam se aposentando a entenderam como o processo concluído e as outras que estão em atividades e longe da aposentadoria consideram a identidade docente um processo sempre a se realizar. Vejamos: *Eu acho que está finalizada porque eu já me aposentei na profissão.* (**Professora A**, Estudo de Caso, 2020). Para esta docente, sua identidade enquanto tal já se fez tendo em vista que não atuará mais na profissão. Um outra entrevistada que está bem próximo de sua aposentadoria, tem um posicionamento semelhante:

... É assim...Me acho finalizada porque tô me aposentando neh? Mas sempre momento de tá... Mesmo já estando com pé na aposentadoria, tenho algumas coisas que eu paro pra pensar ainda neh? [...]Então... essa identidade a gente tá sempre acrescentando. Acrescentando valores, agregando valores e sentimentos. (**Professora B**, Estudo de Caso, 2020).

Essa última fala, indica que estamos sempre acrescentando algo ao professorado docente, o que nos faz reportar à concepção freireana de incompletude. “O homem por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. A sabedoria parte da ignorância.” (FREIRE, 2011 p. 14). Esse trecho e o que nos disse a Professora B evidencia a importância da abertura constante a novos saberes na construção identitária do magistério na EJA, pois a educação é um processo permanente onde todos os sujeitos são aprendizes. O professor, portanto, se faz nas trajetórias de vida, comunicando um saber relativo e interagindo com saberes também relativos (FREIRE 2011), um “estar-sendo-professor” onde nos constituímos permanentemente.

5.5 O caminhar docente para EJA

Há diversos fatores que nos levam a atuar em sub áreas afins de uma profissão. No campo educacional não é diferente, considerando que a formação em Pedagogia abre um leque de opções e oportunidades para diversas modalidades de atuação desde o perfil empresarial e pedagogia hospitalar aos diferentes níveis e modalidades da escolarização. O caminhar docente pela EJA, nesse sentido, pode ser regido por diferentes razões, circunstâncias, opções, identificação, entre outros fatores que levaram professores a atuarem nesta modalidade.

Essa parte do Estudo de Caso se justifica pela importância de explicitar tais itinerâncias formativas e pessoais que contribuíram para que as entrevistadas tornassem professoras da EJA. Nesse propósito, foi perguntando o que as levaram a atuarem na EJA: falta de opção, conciliar com demais turnos, identificação, entre outros motivos pessoais podem condicionar nossas escolhas. Deixamos as docentes bastante à vontade para descrever fatores, escolhas, entre outras particularidades que as levaram a esta modalidade.

Foi comum as falas em que a atuação da EJA proporcionaria um conciliação do noturno com o diurno ou a possibilidade de permanência dessa professora na unidade escolar. Uma das entrevistadas respondeu, por exemplo, que escolheu a EJA: *“porque durante o dia eu trabalhava como secretária de uma escola e a vaga que eu poderia ocupar era apenas a noite, mas eu gostava muito de trabalhar com os adultos”* (**Professora A**, Estudo de Caso, 2020). Para esta docente, portanto, a opção de trabalhar no turno noturno foi uma oportunidade de conciliar com seu trabalho durante o diurno. Entretanto, não se pode negar que foi também uma escolha, ainda que motivada pela compatibilidade de horários, pois a mesma revela uma identificação pessoal e se aposenta atuando na EJA.

Sobre essa relação entre o pessoal e profissional, Arroyo (2009) esclarece que o magistério é uma das atuações que mais se relaciona a vida pessoal dos sujeitos. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA –, por sua vez, gera influências e trocas socioculturais ainda mais peculiares no processo identitário, haja vista as

múltiplas realidades de vida adulta e ao “status antropológico e sociológico” do aprendente adulto, as quais interage o docente.

Essa linha de entendimento sobre a docência na EJA considera-se o modo peculiar de vivenciar a interação com estudantes adultos. Somado a essa caracterização há os desprestígios com essas turmas do noturno por parte das autoridades, fator que reflete diretamente no ânimo e incentivo a continuar com a modalidade. Nesse sentido, vale atentar ao que diz uma outra docente sobre sua “paixão” pela modalidade. Observa-se, entretanto, que mais uma vez a insegurança causada pela marginalização e fechamento das turmas reflete na identidade do professor que atua com a EJA:

A princípio ingressei na EJA para conciliar com a graduação em pedagogia[...] Eu trabalhava na rede particular, então tive que ir para a noite. Foi uma experiência maravilhosa [...] Eu poderia ir para noite desde que formasse a turma [pessoas acima de 16 anos do bairro Feira X e Jussara]. Consegui uma turma com 48 estudantes. Foi um ano maravilhoso. Mas depois o convênio com a prefeitura foi cancelado e aí perdi a turma. E entre muita histórias, idas e vindas para o noturno me apaixonei por esse segmento. Por mim, teria ficado a vida toda, mas tive alguns percalços porque é um turno cobijado e enfrentei algumas questões tipo tinha hora extra nesse turno e tinha ameaça de fechar o turno, então para não perder a hora extra fui trabalhar dia todo. (Professora B, Estudo de Caso, 2020)

Nota-se, portanto, que historicamente o professor da EJA vivencia situações de negligenciamento nas suas trajetórias, gerando desconforto e descrédito ainda que haja identificação pela modalidade. O caminhar na docência em EJA, portanto, marcado por lutas, tal como formação de turmas e reconhecimento da modalidade como legítimo direito dos estudantes, sujeitos de direitos. Esses e outros desafios na cultura da EJA urge por formações pedagógicas com viés que trate dessas especificidades e considere a importância pela luta da permanência da EJA como uma das garantias dos seus sujeitos de direitos.

Foi observado ainda que apesar de muitas professoras escolherem atuar na EJA movidos por questões de compatibilidade, elas vivenciam com entusiasmo suas relações de ensino-aprendizagem e compartilham experiências enriquecedoras a partir desta modalidade. Nessa perspectiva, processos formativos que otimizem as

histórias de vida dos professores e experiências que agregaram positivamente podem configurar-se em um rico e potencializador desenvolvimento profissional.

5. 6 Identidade docente em tempos de isolamento

Conforme foi explicitado em capítulos anteriores, estamos vivenciando um momento peculiar em todo mundo: a COVID-19, ou seja, passando por uma pandemia, da qual emergiu a necessidade de adaptação da sociedade e, logo, uma nova tônica no campo da educação, tal como a discussão do ensino remoto em alguns locais e um repensar da EJA nessa conjuntura e no retorno 'pós- pandemia'. É chegado à profissão docente, uma nova era em que a invenção e reinvenção da identidade, passa, portanto, por uma nova expressividade.

A cultura acadêmica e o dia a dia das escolas, mas do que nunca, iniciaram uma nova dinâmica onde quase todas as ações se fazem por meio de celulares e computadores. Com essa nova realidade, logo surgem discussões em torno da EJA situando reflexos da Covid-19. Um exemplo foi o evento "Indagações na/com a EJA em tempos de Pandemia: sínteses, tendo como convidado especial o professor e autor Miguel Arroyo. Podemos citar ainda *lives* como uma das realizadas pela professora-pesquisadora Tânia Dantas "Viver, narrar e resistir em tempos de pandemia: estar em casa, fugir do outro/fugir de si"; uma outra *live* "Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no contexto da Pandemia: reflexões e proposições esperançosas", outra com o tema "Práticas dialógicas na EJA em tempos de pandemia", entre várias que discutem a EJA no cenário atual.

O ato educativo e formações pedagógicas, portanto, é impossível de realizar-se desassociada de contextos macros e micros em que se encontram seus sujeitos, considerando estes como ativos e reflexivos em sua interação e ação com os outros e capazes de promover adaptações e mudanças. Processo esse que tem um sentido atribuído por Freire (2011, p. 87) ao explicar que "o ser humano vai dinamizando o seu mundo a partir dessas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo.". A partir dessa compreensão, exige-se que sejamos sensíveis às transformações a partir do isolamento.

O exercício de pensar e repensar a nova tônica imposta ao cenário escolar e possíveis lacunas educacionais, passa pela abertura de possibilidades para além do que está posto, entendo o outro sempre como possível de reinventar-se. Nas contribuições, via plataformas digitais, das professoras e pesquisadoras Tânia Dantas e Ivanilde Apoluceno também ficou evidenciado esse aspecto, visto que a pandemia gerou tensões e mudanças não apenas na saúde mas na educação, política e as convivências, o coexistir consigo etc.

Essas e outras atividades e discussões contemporâneas também servirão de inspiração no sentido de contemplar melhor o tempo atual em que os sujeitos da EJA (professores e alunos) vivenciam. Logo, além de modificar o compartilhamento com esses sujeitos, foi ampliado a abordagem para tornar pertinentes em virtude de todas essas reinvenções dos diálogos formativos, o que justificou a substituição das Oficinas Pedagógicas pela *live*.

Conforme Dantas e Almeida (2017, p. 130) “A formação continuada ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, sendo elemento importante para o sucesso das reformas educativas.”. Em acordo com essa concepção das autoras e com as discussões contemporâneas, foi realizada uma interação em tempo real com às professoras da EJA, onde situamos a identidade como potencializador da invenção e reinvenção do ser e estar na profissão.

Além de fomentar a escuta das professoras da EJA como integrante da formação continuada na escola, tal como nas ACs, discutimos por meio da *live* o retorno das aulas presenciais no período pós pandemia, suas possibilidades e desafios. A formação iniciou com a apresentação pessoal e da pesquisa, explicitando os conteúdos a serem abordados, justificando a escolha dos mesmos e sua finalidade. Em seguida, promovemos discussões sobre a importância da identidade como elemento de formação continuada na escola e do ouvir ativo às professoras da EJA. Também explicitamos a diferença de treinamento para formação e que esta não se encerra, mas ocorre ao longo da vida.

A interação em tempo real com as professoras propiciou dialogarmos os principais conceitos trabalhados ao longo da Dissertação com a situação real em que

vive a EJA atualmente, no contexto da pandemia e condensação das três turmas em uma. Discutimos a importância de valorizar as itinerâncias identitárias do professor da EJA nessa conjuntura e o cuidado de si. Abordamos a identidade docente como elemento de formação enfatizando que a construção identitária consciente cuida do seu “eu” e pode favorecer o professor da EJA na sua relação com o outros sujeitos.

A volta das aulas presenciais após a pandemia, os desafios para a acolhida e reinvenção da escola e alguns temas geradores como alternativas didáticas, foram pontos que também fizeram parte dessa colaboração aos sujeitos e lócus da Pesquisa. Foi percebido que pesquisa como um todo favoreceu a reflexão sobre si e sobre a prática com o estudantes do noturno.

Essa formação, via redes sociais, foi uma maneira de oferecer um retorno pedagógico aos sujeitos e à escola que permitiram a realização do presente estudo. A mesma foi agendada, antecipadamente, após o término das categorias de análise do Estudo de Caso pois os dados obtidos foram otimizados no sentido de planejarmos a formação, direcionar as discussões e, sobretudo, os subtemas no campo da escolarização que surgiram com o isolamento social gerado pela Pandemia.

Ao final, observamos das professoras suas expressões e falas via o *chat* bem como consideramos as participações a fim de avaliarmos a *live* formativa: o conteúdo abordado, pertinência do tema, contribuições para a prática em EJA no contexto atual. A partir desses dados e do diálogo com esses sujeitos refletimos sobre os resultados gerados a partir da intervenção da pesquisa.

5.7 Implicações da Pesquisa para a formação continuada na EJA

Falar das contribuições dessa pesquisa é abordar a repercussão de significados para os pesquisadores e, sobretudo, a significância da mesma para os professores da EJA. Além de significar um retorno a esses docentes, sujeitos do presente estudo, representa um aumento do cabedal de conhecimento teórico e prático dos processos formativos em EJA para seus pesquisadores. Ressaltando ainda que o Ser professor

foi analisado por meio da perspectiva pedagógica e filosófica, à luz de pensamento freiriano e sartriano.

Ao avaliarmos o que foi “semeado” a partir da investidura prática da pesquisa, estamos refletindo também sobre nossas ações, enquanto professor e pesquisador. Conforme afirma Freire (1989), praticar exige avaliar a prática, considerando que somos seres conscientes de nossas ações. Nesse sentido, foi observado os resultados dessa pesquisa em harmonia com os objetivos traçados, dentre os quais compreender o processo identitário pelo qual os professores tornam-se docentes da EJA.

Durante a pesquisa de campo, tivemos oportunidade de conhecer um pouco mais o modo como os professores se veem na profissão e seus percursos de tornarem-se docentes na EJA; os saberes construídos ao longo da vida; a formação permanente dentro e fora da escola; a visibilidade da autoformação na EJA, do professor como autor de seu conhecimento e valorizar suas atividades autobiográficas de se constituir professor, principalmente porque as licenciaturas, em geral, pouco oferecem de conhecimentos específicos na docência em EJA.

A escuta sensível foi utilizada para avaliar não apenas o *feedback* dos professores à *live* formativa, mas ao longo das falas das professoras entrevistadas a fim de melhor contemplar a necessidade daquele sujeitos e da instituição. ‘A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE 1989, p. 47). Partindo dessa perspectiva, a avaliação foi realizada, durante toda a pesquisa de campo, durante as conversas, na construção das categorias de análise, ao contraponto com os autores e considerando o momento histórico mundial do vírus Covid-19.

Por isso, durante o Estudo de Caso foi importante o clima de descontração e flexibilidade, aceitando as imprevisibilidades, inclusive nos relatos, não como algo que deu errado, mas como oportunidades de novas descobertas e conhecimento da temática. Vale ressaltar ainda que em nenhum momento dos diálogos interferimos nas respostas dos colaboradores, os quais sinalizavam em alguns momentos, a nova dinâmica que poderia ser imposta fruto da suspensão das aulas presenciais.

Algumas (ou muitas) imprevisibilidades nas falas foram acatadas e analisadas minuciosamente.

O diálogo e interação com as docentes e coordenadora permitiu contribuir para o campo prático durante o processo da pesquisa, haja vista as reflexões e autoavaliações sobre a prática do ensino noturno, à medida que as professoras teorizam essa prática sobre suas vivências, experiências e seus modos de “tornar-se” professor da EJA. Os diálogos e troca de saberes via a *live*, foi uma outra forma de contribuição nesse sentido e fruto de todas essas considerações, uma iniciativa com finalidade de colaboração pedagógica fundamentado na realidade e contexto reais.

Por acreditar que o turno noturno precisa ser visibilizado de forma ainda mais sensível na conjuntura de retorno às aulas após a pandemia, falar dos desafios e possibilidades que ocupam um lugar de destaque, foi iniciativa pertinente e contextualizada, haja vista que não se faz pesquisa em educação desconecta com a realidade em que seus sujeitos estão vivenciando.

O estímulo para que, nos processos formativos, haja uma escuta sensível aos professores da EJA e valorizada a dimensão humana da educação foi realizado com sucesso. Antes de mais nada, por valorizar todos nós como um eterno aprendiz, situando a identidade como processo que se faz e refaz ao longo da vida. Por isso percebemos que o retorno ao lócus da pesquisa teve êxito e certamente fará parte do clima organizacional de formação continuada na escola.

PARA NÃO FINALIZAR... ou FINALIZANDO...

A proposição “para não finalizar” faz jus não apenas à impossibilidade de pôr um “ponto final” nas considerações em torno do ser professor, mas ao risco de julgar encerradas as pesquisas qualitativas em geral. Intitular o último capítulo da dissertação “Ser professor da EJA: um estudo da identidade docente”, recusando seu acabamento, justifica-se, sobretudo, exercer uma referência ao seu título pois enquanto o infinitivo do verbo Ser denota uma qualificação, termos como “ser-sendo” e “finalizando” significam que o resultado está em desenvolvimento constante.

Justificamos, mais detalhadamente, essas expressões na Introdução, sendo, tais verbos plausíveis, agora, para nomear as considerações finais.

Iniciamos este trabalho em agosto de 2018, com a pesquisa bibliográfica, tecendo algumas considerações sobre as configurações da EJA, em seu aspecto legal e real e a relação desta com seus sujeitos, para depois abordarmos a propósito destes. Os sujeitos que tratamos neste estudo foi basicamente o professor da EJA, onde fizemos uma interpretação ontológica e política do termo “sujeito” ao explicar sobre o docente enquanto ator social integrante desta educação.

Após discutirmos o professor como ator fundamental para as possibilidades de uma EJA que atenda às demandas específicas, o analisamos com base nos pressupostos do célebre educador Paulo Freire e do existencialista Jean Paul Sartre. Para tanto, utilizamos as teses do inacabamento humano, do primeiro, dialogando com o humanismo sartriano, numa perspectiva de que o ser humano é um ser-sendo e que se faz durante toda sua experiência vital. Através da aproximação de ambos autores e das hipóteses que sustentam a docência como processo autônomo e criativo, edificamos uma concepção de processo formativo permeado pelas identidades.

Assim, ao apresentar o conceito de formação permanente e auto formação, estabelecemos a “arquitetura da identidade” como integrante dos processos formativos que nega o determinismo na constituição humana e, conseqüente, dos saberes significativos à docência. Nesse caminhar de fazer-se, enquanto humano e enquanto profissional, a atividade biográfica não é indiferente, mas cruciais na forma como cada indivíduo apresenta-se em sua atuação com os outros sujeitos e com o mundo que interage.

Constatamos que o fazer docente em Freire perpassa pela concepção da incompletude humano, fazer este que compreende o professor como eterno aprendiz. Pensamento que adere ao não determinismo do Ser, pertencente ao existencialismo sartriano, onde estamos sempre aberto ao campo de possibilidades para além do que está dado. Assim, apesar de poucos escritos que relacionam ambos pensadores, foi constatado não apenas a cotidianidade da corrente teórica filosófica de Sartre mas aproximações entre os conceitos defendidos por este e os pressupostos freirianos: educação libertadora, inacabamento humano, concretude humana, reinventamento, etc.

Essas aproximações, cotidianidade a atualidade de ambos pensadores revelam uma relação intrínseca com a formação de professores em virtude da concepção de ser humano. Conseqüentemente, por meio dos diálogos com as docentes da EJA verificamos que, em virtude da ausência de formação específica da EJA nas licenciaturas, os processos formativos se realizam, em geral, nas experiências de vida, como processo autônomo e permanente. Fato que evidencia os pressupostos e teses freiriana e sartriana.

Em função do contexto mundial em que a parte prática do Estudo foi realizado: pandemia do Covid-19 e devido às novas rotinas impostas pela proliferação do vírus no Brasil e a nível local, tal como o fechamento das escolas, a “devolutiva” da pesquisa à instituição foi realizada por meio de recursos tecnológicos. A fim de atender às recomendações gerais do Ministério da Saúde de distanciamento social e baseado na flexibilidade do planejamento, as Oficinas Pedagógicas foram readequadas para uma *live*, onde abordamos também a Identidade docente no contexto do isolamento.

Durante a interação em tempo real, foi fomentado o quanto é fundamental o exercício de ouvir os professores, sentimentos, emoções, experiências e valorizar suas atividades autobiográficas em seu processo autônomo de se constituir professor. O novo cenário mundial causado pela pandemia trouxe à tona essas e outras novas possibilidades no campo profissional e educativo, onde a valorização da identidade docente pode ser vista como um elemento importante para o sucesso das reformas educativas. Os novos moldes de interação com os estudantes da EJA, de formações continuadas e a própria convivência com nosso “eu” foi ressignificada nesse período de isolamento social.

Apesar do período de muitas inseguranças e fechamento de turmas da EJA e/ou de transformação das mesma em multiseriadas, os momentos de escuta dos professores dessa modalidade foram imprescindíveis para pensar possibilidades de invenção e reinvenção frente ao contexto que estamos vivenciando no mundo e na educação. Por isso, a devolutiva aos sujeitos da pesquisa foram possibilidades de formações continuadas que primem por uma ótica para além da técnica e do treinamento.

Acreditamos que a contribuição formativa à escola via *live* contemplaram essa perspectiva, onde a construção da identidade e algumas variáveis que a permeiam contribuiu muito para dar visibilidade à lida educacional mais humanizada. Foram

otimizados as experiências diversas constituintes do nosso 'eu' e expressas nas falas das entrevistadas e o cenário de distanciamento social imposto pela pandemia, onde evidenciamos tais elementos como favorecedores de formações de cunho mais sensível às peculiaridades humanas.

Fomentamos que os processos formativos na escola podem potencializar a construção identitária do docente da EJA quando esta também é concebida para além da complementação de estudos. Enfim, compreendendo professor e estudantes seres integrais, e não apenas cognitivos, capazes de se inventar e reinventar, os quais precisam também de processos formativos que ultrapassem a concepção reducionista e funcionalista da EJA.

Pode-se confirmar o presente estudo uma grande contribuição para a escola, locus da pesquisa e, a partir desta, como multiplicadora, para novas perspectivas de formação continuada de EJA na cidade. Trouxemos à luz novos olhares sobre o ser professor de jovens e adultos para além do âmbito acadêmico e das programações de desenvolvimento profissional, pois salienta outras dimensões da formação permanente e auto formação, intrínsecas a atuação docente tal como a identitária.

Pôde, por fim, suscitar e ascender as possibilidades de reinterpretação de formação docente na EJA ao dar-lhe visibilidade enquanto sujeito de direitos e sobretudo, sujeito de sua formação, um ser social e cultural em constante transformação. Isso implica também em conceber o professor que atua nesse segmento como participante e que, portanto, compõe a EJA.

Acreditamos que os processos formativos da docência que concebam o professor através de uma ótica mais humana, certamente irá considerá-lo um "eterno aprendiz", que se constrói também por meio de suas experiências, histórias de vida, subjetividades, etc. Sementes desse paradigma da "arquitetura" de identidades foram disseminados e autoria de mudanças e melhorias na prática da EJA, certamente, foram fincadas na cultura da escola e do município.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de, LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. In: DANTAS, Tânia Regina, DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade, LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALHEIT, Peter. Revista da FAEEBA – **“Biografização” Como competência-chave na Modernidade** -Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011;

ANDRÉ, Marly. Revista da FAEEBA – **O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005;

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedito Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

COX, Gary. **Compreender Sartre**; tradução de Hélio Magri Filho. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

CATANI, Denise **Lembrar, Narrar, Escrever: memórias e autobiografia em história da educação em processo de formação**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP: 2003.

DANTAS, Tânia Regina **Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora** (p. 131-149). In DANTAS, Tânia Regina, AMORIM, Antônio, LEITE Gleide de Oliveira (org.) **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, Tânia Regina, AMORIM, Antônio, LEITE Gleide de Oliveira (org.) **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016, 227 p.

DANTAS, Tânia Regina, DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade, LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019. 289 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio de Pierre Dominicé; tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. - Natal RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores**. Caderno de resumos – VIII Seminário do Trabalho, Educação e políticas sociais no século XXI. UNESP – Marília, São Paulo, 25 a 28 de junho de 2012.

FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador(a). In: CAMPOS, Silmara de. e PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Discutindo a formação de professoras e de professor com Donald Schon**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura –ALB, 1998. (3ª reimpressão 2003).

FLEXA, Ramón, MELLO Roseli Rodrigues de. **A formação de educadores e educadoras para um modelo social de pessoas jovens e adultas**: perspectiva dialógica. In: Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I- v. 21 n. 37 (jan./ jun., 1992) Salvador: UNEB, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 200.

FONTANAN, Rosseli A. Cação. **Como nos tornarmos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire; Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). São Paulo: Cortez, 1989.

Freire, Paulo. **Professora sim, Tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo – SP: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Prefácio de Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araujo Freire, 17 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelos; VAILLANT, Denise: A inserção profissional na docência. in: **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: EDU TFPR, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Pesquisa Científica.** In.: Métodos de Pesquisa / coordenado pela Universidade do Brasil - UAB/UFRGS e pelo curso de graduação Tecnologia - Planejamento de Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS - Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação.** Tradução Jose Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010. 341 p.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação.** Tradução Jose Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** Tradução de José Claudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria Conceição Passeggi. 2ª ed. Rev e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p.

KASHIURA JUNIOR, Celso Naoto. As bases da Crítica Marxista ao Direito. In: **Crítica da Igualdade Jurídica**: contribuição ao Pensamento Jurídico Marxista. São Paulo: QuartierLatin, 2009.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. ISBN: 978-85-7018-935-6.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino); LUDKE Menga (et al.) O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Janine e ROSA, Marisa de S. Thiago. **Jean-Paul Sartre e Paulo Freire**: Aproximações entre a liberdade existencialista e a Educação libertadora. (p. 407-424). Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014.

NUNNER-WINKLER Gertrud. **Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 2011.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 188 p 2011. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós graduação em educação, Natal, 2011.

SARTRE, Jean-Paul, 1905-+1980. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e O Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Edição 21, Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SZYMANSKI Heloisa (org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na prática em educação**: a prática reflexiva Brasília: Líber Livro, 2004.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEBER, Marx. In: **Marx Weber e a historia do direito**: Fundamento empíricos e historiográficos da sociologia jurídica weberiana. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte. nº. 112. p 11-65. jan./jun. 2016.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel e FAZENDEIRO BATISTA, Paula. **A Identidade Profissional em análise**: um estudo de revisão sistemática da literatura. Educação [en linea]. 2016, 41(2), 281-296[fecha de Consulta 21 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117146405002>.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad: Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado em Agosto de 2019.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acessado em Abril de 2020.

APÊNDICE - A

SER PROFESSOR: UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Roteiro da Entrevista*Tâmara Fonseca da Silva***Questões gerais:**

1. Formação
2. Tempo de atuação na Educação
3. Tempo de atuação na EJA
4. Qual sua compreensão sobre educação permanente (por toda a vida)
5. Qual sua compreensão sobre auto-formação na docência.

6. Você já participou de alguma formação no campo da EJA? Faça um pequeno relato dessa experiência/vivência.

Questões Específicas

7. O que é identidade?
8. Para vc o que é ser professor da EJA?
9. Quais são os aspectos que mais constituem sua identidade professoral (de professor) no campo da EJA?
10. Essa identidade se acha finalizada ou está em construção? Porque?
11. Como você explicaria a frase “Ser professor da EJA?”
12. Como você explicaria a frase “Estou professora da EJA?”
13. Quais são os elementos que mais contribuem no seu caminhar docente no campo da EJA?

APÊNDICE - B



01 / 09 | ÀS 14H
GOOGLE MEET

LIVE: FORMAÇÃO DOCENTE, O CUIDADO DE SI E DO OUTRO

PROFA. DRA. TÂNIA REGINA DANTAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC - UNEB)

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA - UNEB)

COORDENADORA DO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AUTOBIOGRAFIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (FORMAPP - UNEB)



PROFA. TÂMARA F. DA SILVA

MESTRANDA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA



ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ser professor da EJA: estudo da identidade docente em uma escola pública de Feira de Santana

Pesquisador: TAMARA FONSECA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39152219.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.463.874

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da UNEB de Salvador; é qualitativo com entrevista aos docentes da Escola Dr. Cloves Ramos Lima em Feira de Santana Bahia.

"O presente estudo visa investigar a identidade docente, onde se efetiva uma explanação a respeito da Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos e a formação docente como processo autônomo e permanente. Para abordar a constituição identitária foi delineado dois eixos interligados ao processo de formação de professores: a formação permanente e a autoformação. Nessa perspectiva, a pesquisa intitulada Ser professor da EJA: estudo da identidade docente em uma escola pública, tem como objeto a identidade docente dos professores do Segmento I da Educação de Jovens e Adultos – EJA - em uma escola municipal. O conceito de identidade, neste estudo, está amparado pela filosofia de Sartre (2012), ao conceber o sujeito como um constante "sendo", um ser incompleto que sempre estará se constituindo, nunca pronto e acabado. Tais pressupostos serão complementados pela visão filosófica e antropológica de Paulo Freire sobre o homem e sua, respectiva, condição de inconcluso. É uma temática, portanto, que envolve múltiplos aspectos da concepção freireana de mundo, de sujeito e sobretudo, de educação".

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.463.874

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar no âmbito de uma escola municipal, o processo identitário dos professores da EJA.

Objetivo Secundário:

Explanar o conceito de formação permanente e auto formação na perspectiva da EJA.

Contribuir para que os espaços/momentos de escuta faça parte da formação na escola tal como as Ações Complementares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.463.874

com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.39152219.0.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1456288.pdf	08/12/2020 07:57:57		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisadores.pdf	08/12/2020 07:55:51	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	31/08/2020 17:59:17	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconfidencialidade.pdf	26/08/2020 13:04:11	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	delcaracaodeconcordancia.pdf	26/08/2020 12:58:10	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_conslivreeesclarecido.pdf	26/08/2020 12:22:39	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodapesquisaidentidade.docx	25/11/2019 17:27:48	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	25/11/2019 17:25:52	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração do Patrocinador	autinstitucionalcoparticipante.pdf	25/11/2019 17:17:40	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoinstitucionaldapropo nent.pdf	25/11/2019 17:16:36	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISA.docx	25/11/2019 16:55:28	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.463.874

Brochura Pesquisa	ProjetoMPEJA.docx	25/11/2019 16:53:52	TAMARA FONSECA DA SILVA	Aceito
-------------------	-------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 15 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br