



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Danyelle Natacha dos Santos Gois

Brasília, 2017



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Danyelle Natacha dos Santos Gois

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração
Desenvolvimento Humano e Educação.**

ORIENTADORA: Prof^ª Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato

Brasília, 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dos Santos Gois, Danyelle Natacha
dP964p PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Danyelle Natacha dos
Santos Gois; orientador Silviane Bonaccorsi Barbato.
-- Brasília, 2017.
169 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. significados. 2. self. 3. posicionamento. 4.
identidade docente e profissional. 5. multimétodos.
I. Bonaccorsi Barbato, Silviane, orient. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

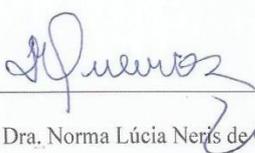
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato- Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia



Prof. Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz - Membro
Secretaria de Estado de Educação-DF e Universidade Federal de Goiás



Prof. Dra. Juliana Eugênia Caixeta - Membro
Faculdade UnB Planaltina

Prof. Dra. Maristela Rossato - Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, 2017

Dedico este trabalho a todos os professores, nos primeiros anos de docência que, apesar das dificuldades, desenvolvem um trabalho em prol do desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão às pessoas que contribuíram para que a realização dessa dissertação fosse concretizada. Esses dois anos foram de estudos, descobertas e dedicação. Os momentos mais intensos da minha vida, marcada por instabilidade e inseguranças, onde chorei, sorri, me desesperei e até pensei em fugir. Tudo era novo: casa, família, amizade, lugares, clima. Os caminhos, até então, eram desconhecidos, cheios de incertezas e dúvidas: conseguiria chegar até o fim? Pois bem, cheguei! Ouvi por diversas vozes as palavras: “você consegue”. Estas se tornaram parte de mim: “Eu consegui”.

Agradeço a Deus, por me dar a vida e por abençoar o meu caminho.

Aos meus pais, José e Dôra, por me ensinarem a viver a vida com muito amor e por estarem sempre ao meu lado nos momentos bons e ruins, mesmo à distância.

Aos meus irmãos, Drielle, Danrley e Daniel, pelas palavras de consolo e ânimo para continuar na jornada.

Aos demais familiares, pois, sem o apoio de vocês não seria possível essa conquista: avô (ó), tios (as) e primos (as), em especial a Orlando Costa e Lôra Andrade.

Aos familiares suplentes de Brasília, em especial Flávio e Danielle, por abrirem as portas de sua casa e o coração para me receber com tanto carinho e amor. Obrigada pelo cuidado e apoio na concretização desse objetivo. Que Deus continue abençoando nossa união.

Aos professores da educação básica e ensino superior, em especial Fabrícia e Silviane.

À minha orientadora, Silviane, que me recebeu com tanto amor e carinho em seu grupo de pesquisa. Mesmo sem me conhecer, acreditou em mim, mais do que eu mesma, fazendo-me acreditar que seria possível, não apenas fazer o mestrado, mas perceber que posso contribuir com o mundo por meio das pesquisas. Obrigada por me ensinar a produzir ciência e a concretizar na minha maneira de ser, agir e estar no mundo.

Aos meus amigos, da escola, da vida, das universidades e da fé, obrigada por tornaram os meus dias difíceis em momentos de alegrias e diversão. Em especial: Luciana, Juliana, Marcos, Edilânia, Cecille, Quérem, Alessandra, Fabiola, Danilo, Flávia, Thaís, Diana e, a todos do grupo GPPCULT.

À equipe de professores, coordenadores e alunos da AJA, Alfabetização de Jovens e Adultos, no SESC-Socorro, pela oportunidade de conhecer esse contexto, despertando em mim, o desejo em realizar esta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, por desvelarem suas histórias de vida, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

À Casa Thomas Jefferson, por me proporcionar o aprendizado do inglês, idioma que à princípio se configurava em uma barreira ao prosseguimento de estudos.

Aos membros da Banca, por despendarem um tempo para ler, avaliar e contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho.

E, por fim, a todas as pessoas que acreditaram e, as que não acreditam. Estas me ajudaram ainda mais, pois me deram motivos para acreditar que os sonhos são possíveis de serem realizados.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos nos primeiros anos de docência nas cidades de Aracaju e Brasília. Participaram desta pesquisa quatro professores atuantes na EJA da rede pública de ensino. Realizamos duas sessões de entrevista, uma aberta e uma episódica, seguida por narrativa mediada por um objeto ou fotografia. Após participação das entrevistas, foi solicitado aos participantes que escrevessem por e-mail duas cartas, uma sobre o Ser Docente da EJA e outra no posicionamento de Secretário de Educação. Os dados foram transcritos e a produção obtida com o uso dos multimétodos foi considerada como um único texto. Todas as informações, construídas por entrevistas e cartas, foram submetidas à análise dialógica temática e análise pragmática do discurso. Os resultados indicaram que as dinâmicas de produção da identidade docente foram construídas em três temas centrais: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho. Os participantes da pesquisa demonstraram-se dialógicos apresentando ambivalências e orientação para mudanças e, também por vezes, monológicos expressando-se como unitários e fechados às mudanças. Concluímos que a produção da identidade docente e profissional na Educação de Jovens e Adultos nos primeiros anos de docência é marcada por conflitos, medos, incertezas e expectativas para o futuro, relacionadas à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente, e uma educação mais significativa para o outro e para si, mediada pelas multiplicidades dos eus, pelos contextos de interação e pela negociação entre as forças centrípetas e centrífugas, que desencadeiam ambivalências nas interpretações de si, do outro e mundo.

Palavras-chave: significados, *self*, posicionamento, identidade docente, multimétodos.

ABSTRACT

This study aims at analysing teachers' identity production in Adult Education of teachers from Brasília and Aracaju, Brazil, that are in the first years of professional experience. Four public school teachers took part in two individual interviews sessions - one open-ended and the other episodic, followed by an interview mediated by objects or photographs. It was required to them write two letters about how it is to be a teacher in Adult Education and as if they were in charge of the educational system. Data were transcribed and submitted to a dialogical thematic and pragmatic analyses. The results suggest that the teaching identity production was built in three main central themes: family, academic education and job market. Research subjects indicated to be both dialogical, presenting ambivalences and orientation to changes, and sometimes monological, expressing themselves as closed to changes. We conclude that the teaching identity production in the EJA in the first years of professional experience is underlined by conflicts, fears, uncertainty and future expectation, related to the teaching education formation, new opportunities of teaching jobs and to a more meaningful education to the other and themselves, mediated by the multiplicity of the self, by interaction contexts and by tensions between the centripetal and centrifugal forces that develop ambivalences in interpretations related to the self, the other and the world.

Keywords: meanings, self, positioning, teacher identity, multi-methods.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS	xiv
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 2– FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
Delineando Concepções de Identidade.....	4
Identidade Pessoal em uma Abordagem Dialógica	7
<i>Self</i> e Identidade	10
As Narrativas na Produção da Identidade	11
Identidade Docente em Múltiplos Olhares	14
Identidade Profissional Docente	17
Educação de Jovens e Adultos: Contextos e Definições	19
Revisitando a História da Educação de Jovens e Adultos	19
Programas da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2000	27
Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos	29
OBJETIVOS	34
CAPÍTULO 3 – MÉTODO.....	35
Procedimentos Éticos	35
Participantes da pesquisa.....	35
Procedimentos	37
Entrevista de Histórias de Vida.....	38
Entrevista Episódica e Mediada por Objeto ou Fotografia	38

Escrita de cartas.....	39
Diário dos encontros.....	40
Produções em cada cidade.....	40
Na Cidade de Aracaju	40
Na Cidade de Brasília	41
Análise.....	43
CAPÍTULO 4–RESULTADOS.....	45
Dinâmicas de Produção da Identidade Docente e Identidade Profissional Docente dos Participantes de Aracaju	45
Rosa.....	45
Pedro	56
Dinâmicas de Produção da Identidade Docente e Identidade Profissional Docente dos Participantes de Brasília	71
João	71
Cláudio.....	88
CAPÍTULO 5– DISCUSSÃO.....	101
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

LISTA DE TABELAS

1.	Dissertações e Teses Publicadas de 2006 a 2016	42
2.	Publicação de Dissertações e Teses de Aracaju e Brasília de 2006 a 2016	43
3.	Informações sobre os Participantes	48
4.	Indicação dos Locais e Duração das Entrevistas	56

LISTA DE FIGURAS

1.	Dimensões da Produção da Identidade Profissional Docente	24
2.	Mapa das Dinâmicas de Produção do Ser Docente de Rosa	61
3.	Fotografia do Primeiro Estágio Docente de Rosa	66
4.	Mapa das Dinâmicas de Produção do Ser Docente de Pedro	77
5.		
6.	Objeto que Representa Pedro como Professor	81
7.	Mapa das Dinâmicas de Produção do Ser Docente de João	90
8.	Objeto que Representa João enquanto Professor.....	104
9.	Mapa das Dinâmicas de Produção do Ser Docente de Cláudio	109
10.	Foto do Livro que Representa Cláudio como Professor	117

LISTA DE SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos

APA - *American Psychological Association*

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEEA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CF - Constituição Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNPEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

Fundação Educar - Fundação Nacional de Educação para Educação de Jovens e Adultos

GPPCULT - Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura

GT-RA UnB - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituto de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IP - Instituto de Psicologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PAS - Programa Nacional de Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNE- Plano Nacional de Educação

ProEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESC - Serviço Social do Comércio

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO

A palavra produção se origina do latim *producere*, que significa levar à frente, criar, sendo o prefixo formado por “*pro*”, quer dizer à frente ou mais e, o sufixo formado por “*ducere*” que significa guiar, conduzir ou levar. Neste estudo, produção de identidade refere-se ao ato de produzir, modificar, as dinâmicas de permanências e mudanças, ou seja, a inovação de si.

O interesse por entender como é produzida a identidade docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu-se, principalmente, a partir da experiência como estagiária do Serviço Social do Comércio (SESC) na cidade de Nossa Senhora do Socorro em Sergipe. A partir dessa experiência, foi possível perceber a necessidade de profissionais qualificados para atuar na formação de pessoas jovens e adultas, pois trata-se de um público diversificado.

As escolhas das cidades se deram pela trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, que cursou o Ensino Básico e Superior e, teve a sua primeira experiência como docente na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Com o deslocamento da pesquisadora para Brasília objetivando o desenvolvimento da pesquisa, a mesma contemplou as duas cidades que contribuíram e contribuem com sua formação científica e profissional.

Dessa maneira, a pesquisa realizada em cidades distintas tornou-se relevante para entendermos a produção da identidade docente e profissional, considerando as diferentes práticas culturais, valores, visões de mundo, o posicionar como professor regido pela cultura e os dados divulgados em 2012 pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde DATASUS que informam o percentual de analfabetos nas regiões, sendo Centro-Oeste 6,7 % e Nordeste 54%.

Nesta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos é o contexto em que os participantes produzem a identidade docente nos primeiros anos. O interesse por professores novatos, tendo entre 1 a 5 anos de experiência, possibilita o estudo do período de transição da universidade para o mercado de trabalho, sendo um período de crises, tensões, mudanças (Hubermann, 2000).

Esta pesquisa foi realizada na perspectiva da Psicologia Cultural e, dialoga com outras áreas das ciências que contribuem com este estudo. Tendo em vista o sujeito que se produz ao longo do tempo, buscamos compreender as dinâmicas de produção da identidade docente por meio das narrativas quando o professor vivencia novos contextos de docência.

O desenvolvimento ocorre em um contexto cultural e histórico específico, em interação social e colaboração com o outro (Vigotski, 2010). O social traz determinantes psicológicos para o sujeito ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades de atuação. O desenvolvimento humano abrange as transições que acontecem na vida, a partir de diversos fatores relacionados às condições de socialização e de maturação. O sujeito participa das dinâmicas interacionais em que modifica e é modificado, ao longo do tempo, tornando-se um agente ativo e criativo transformando significados sociais em significações pessoais (Ratner, 2008).

A cultura é o chão que promove o desenvolvimento e os modos de ser e agir, de (re) interpretar a si, os outros e o mundo. Conforme os estudos de Geertz (2008), entendemos a cultura como semiose, em que o sujeito encontra-se amarrado às teias de significados culturais. As dinâmicas nas quais as mudanças e permanências vão sendo produzidas dependem dos interlocutores em interação, como internalizam, reproduzem e transformam os significados. Aquilo que parece ser individual na pessoa é resultado da produção da relação com o outro na cultura (Vigotski, 2010), há um elo indissociável entre o social e o individual (Vigotski, 2007).

Para explicar a produção do psiquismo humano, Vigotski (2010) cria quatro planos genéticos que constituiriam o sujeito, a partir do desenvolvimento e da interação. O primeiro discorre sobre a filogênese: o processo de desenvolvimento da espécie. No segundo plano, encontra-se a sociogênese, que é a imersão do sujeito em uma determinada cultura. O terceiro plano, a ontogênese, é a história de um ser, no caso dos humanos, é o percurso de vida do sujeito.

O último plano genético apresentado é a microgênese. Nesse plano, o teórico explica que os humanos desenvolvem atividades na cultura. A microgênese se interessa por identificar a gênese dos processos mentais superiores e as funções de mudança do sujeito. Para tanto, é necessário compreender a mente humana como produtora de significados, tendo a interação como o espaço de constituição social da mente, na cultura (Bruner, 1997).

Partimos da história de vida do sujeito para compreender a produção da identidade docente, em um olhar microgenético por meio da narrativa. A narrativa se torna possível por meio da linguagem, sendo uma ferramenta que possibilita a comunicação e a troca de experiências entre as pessoas (Vigotski, 2007). Sendo assim, mediante a interação e os discursos, surge a possibilidade da produção da singularidade do sujeito, como um ser único e pertencente ao meio social.

O sentido da palavra é construído na interação, na relação com o outro, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (Volochinov, 2004, p. 66). A interação social se dá por meio de três elementos: o interlocutor falante, o interlocutor ouvinte e o tema do discurso (Volochinov, 1981). O discurso

[...] o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (Volochinov, 1981, p. 199).

Para o autor, o dialogismo ocorre na interação orientada pelo endereçamento e pela responsividade, ou seja, a relação com o outro, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (Volochinov, 2004, p. 293). Nesse sentido, a relação entre os discursos é dialógica e nesta intertextualidade formam-se novos contextos que produzem sentidos, resultantes das relações entre os enunciados.

Dessa forma, consideramos a diferença entre enunciação e enunciado, em que entendemos como enunciação o “ato de dizer, de falar”, e o enunciado como aquilo que é “dito”. A enunciação se torna efetiva entre falantes (Volochinov, 2004, p. 122), de modo que a estrutura desta é puramente social. Os enunciados, por sua vez, são plurivocais, pois no ato da fala existem ao menos duas vozes em interação: a voz da pessoa que fala e a voz do interlocutor.

A relação dialógica acontece na relação com uma música, um texto, uma obra de arte, havendo comunicação não apenas entre sujeitos face a face. Há uma pessoa que fala e que direciona sua fala para o outro ou a si mesmo. Diante disso, este trabalho partiu da perspectiva da psicologia cultural, em uma abordagem dialógica, a fim de analisar as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos nos primeiros anos de docência nas cidades de Aracaju e Brasília. Ressaltamos que o uso de multimétodos, possibilitou os diferentes olhares de produção de significados e posicionamentos do Ser Docente em uma relação temporal.

CAPÍTULO 2– FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados estudos teóricos e empíricos que respaldam esta pesquisa, cujo objetivo é analisar as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos nos primeiros anos de docência nas cidades de Aracaju e Brasília. A primeira seção apresenta concepções de identidade. A segunda enfoca a identidade em uma abordagem dialógica. A terceira, as narrativas como prática social e instrumento mediacional de produção da identidade e do *self*. A quarta aborda, primeiramente, a identidade docente em múltiplos olhares, em seguida, uma articulação entre identidade docente, profissional e *self*. A quinta contextualiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Por último, a sexta seção traz um levantamento de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2006 e 2016 sobre formação docente para a EJA.

Delineando Concepções de Identidade

O interesse em estudos sobre identidade surgiu no campo da sociologia com o intuito de identificar os comportamentos compartilhados, produzidos e reproduzidos nos grupos sociais, em determinadas culturas. Neste estudo, interessa-nos as dinâmicas de produção de significados do sujeito na interação.

A sociologia e a psicologia investigam objetos diferentes, uma o grupo de sujeito, a outra o sujeito no grupo, entretanto, não são estranhas nos trabalhos científicos sobre identidade, uma vez que o sujeito está imerso e se produz em contextos sociais. A raiz desse tema surge nos trabalhos do psicólogo William James e do sociólogo George Mead citados em Deaux e Burker (2010).

Para Deaux e Burker (2010), as perspectivas em sociologia da identidade enfocam as identificações dos membros como grupo social, como professores, alunos, mães dentre outros, em determinadas sociedades com o propósito de identificar os comportamentos compartilhados, produzidos e reproduzidos em grupo. Por outro lado, em psicologia da identidade, relacionam as dinâmicas de tornar-se igual a si mesmo, como sujeito único e com características diferentes dos outros, neste caso não remeteriam apenas ao ser profissional, mas às crenças e valores que orientam a pessoa a ser uma boa profissional.

De acordo com os autores, as teorias psicológica e sociológica da identidade se aproximam e se assemelham ao reconhecerem a identidade no sujeito: ser quem se é, e quem se quer ser, influenciando e também sendo influenciado pelo meio social, moldando-se

socialmente, pois os significados são compartilhados culturalmente e historicamente, e incorporados de um protótipo ou padrão de identidade.

Tradicionalmente, na sociologia, os focos dos estudos estão no grupo e nos atributos que o definem no coletivo. Segundo Merolla, Serpe, Stryker e Schultz (2012), a teoria da identidade procura explicar o motivo pelo qual algumas pessoas escolhem participar de papéis sociais particulares com mais frequência do que outros e, como suas escolhas são moldadas pela estrutura social. Entende-se como estrutura social (Burker, 2006) os papéis sociais e as associações de grupos, em que as identidades são vinculadas, ou como a organização humana desses recursos é controlada pela identidade no processo de verificação.

A identidade social está relacionada estritamente com as ocupações em papéis sociais, porém, existem diferenças entre papel social e identidade (Merolla, Serpe, Stryker & Schultz, 2012). O papel social é externo ao sujeito e implica classificações a partir de expectativas centrais de identidade e de acordo com parâmetros centrais de uma sociedade específica: um papel possível na sociedade tem possibilidades de desempenho, com ações específicas e consequências (Caixeta & Barbato, 2004).

O indivíduo nasce imerso em um contexto histórico e cultural, onde existem regras que devem ser internalizadas para a integração ao meio, assumindo uma posição na sociedade (Stryker & Burke, 2000). A identidade é ao mesmo tempo, interna e externa ao sujeito, na interação social e pessoal, e nas expectativas associadas à função que irá desenvolver, produzindo significados.

Destacamos que, no conceito de identidade social, existe um padrão de significados que possibilitam ao sujeito ser reconhecido pelo outro por meio da atuação que exerce na sociedade, mesmo com mudanças. No campo da sociologia, o indicador de mudança é identificado quando o sujeito age de forma não aceita pelo grupo, quando há alterações dos padrões de comportamento estabelecidos na sociedade.

Em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade”, Hall (2006) aborda as concepções de identidade, mostrando como a língua, a cultura e a identidade se relacionam no surgimento na pós-modernidade. Para tanto, o autor discorre sobre três concepções de identidade no âmbito do Iluminismo, Sociológico e Pós-Moderno do sujeito.

A primeira concepção é o sujeito do Iluminismo, que traz uma noção de indivíduo racional, manipulador e criativo do meio. Assim, esse sujeito age da maneira que ele acha ser correto ou não, pois o meio não interfere em seu comportamento e posições. Entretanto, ao considerarmos essa concepção de sujeito, verificamos que descarta a relação e a influência

entre o sujeito e os contextos que estão em constante interação, negociação e produção de si, modificando a si, ao outro e ao mundo, em uma relação recíproca.

A segunda concepção é a do sujeito sociológico em que a pessoa vive um processo de endoculturação, que é imposto por seu meio social. A noção de sujeito sociológico surge com o processo de interação entre o eu e a cultura, que agrega e diferencia uma pessoa das outras. No entanto, de acordo com nossa revisão da literatura, ressaltamos que o contexto social influencia a produção da identidade, mas o sujeito pode ir além do determinado contexto, desenvolvendo sua agencialidade.

A terceira concepção é a do sujeito pós-moderno, pois surge a partir das crises de identidade. A crise da identidade é interpretada por Hall (2006) como “parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (p. 1).

O sujeito pós-moderno é fragmentado, múltiplo e em fluxo contínuo (Hall, 2006). Nesse contexto, o sujeito, inicialmente, é unificado e estável, porém, torna-se fragmentado e composto por várias outras identidades, sendo estas, às vezes, contraditórias ou não resolvidas. Contudo, para nós, essa concepção de sujeito pós-moderno nos remete a questionarmos como analisar a unicidade do sujeito, que se reconhece como único e, ao mesmo tempo, em constante mudança nas interpretações de si, do outro e do mundo.

Para Straub (2013), outra concepção de identidade é a identidade binária, em que o que sou, e o que não sou definem o sujeito. Para Derrida (1991), as oposições binárias, ser ou não ser, não expressam somente uma simples divisão em duas classes simétricas, mas a negação de uma e aceitação de outra, enquanto uma comporta um valor positivo, a outra, um negativo. No entanto, ao refletirmos sobre esta concepção de sujeito na identidade binária, percebemos que não é considerada a possibilidade de ambivalência do sujeito, ou seja, significados reguladores que podem ter dois ou mais sentidos discrepantes. Portanto, a identidade binária classifica o sujeito, enquanto a ambivalência permite o escape à classificação.

A seguir, trataremos a identidade pessoal em uma abordagem dialógica, em um diálogo com a teoria do posicionamento de Harré e Van Langenhove (1999) que tem proporcionado uma nova forma de entender o sujeito e a sua identidade.

Identidade Pessoal em uma Abordagem Dialógica

Apesar de existirem diferentes definições na perspectiva cultural e dialógica sobre identidade, neste estudo, a compreendemos como o entrelaçamento entre o eu e a cultura em um processo de negociação constante na produção de significados em posicionamentos que o sujeito assume em determinados contextos. Estes são considerados, segundo Auer (1995), como os fatos negociados e alcançados na interação.

Dessa forma, a Teoria do Posicionamento, desenvolvida por Harré e Van Langenhove (1999), e os estudos desenvolvidos por Volochinov (2004), sobre a natureza social da linguagem, e o diálogo com outras áreas das ciências proporcionaram a esta pesquisa uma forma de perceber o sujeito e as dinâmicas de produção da identidade docente, sendo esta, o movimento das posições que o sujeito assume em contextos situacionais.

A teoria do posicionamento busca um esquema explicativo para entender e estudar o discurso e sua relação com diferentes fenômenos, tais como os psíquicos e sociais (Harré & Van Langenhove, 1999). Esta teoria parte da análise dinâmica dos discursos do sujeito nas interações simbolicamente mediadas por diversos meios, principalmente pela linguagem, tendo o foco na compreensão de como os fenômenos psicológicos são produzidos no discurso.

Na teoria, há uma distinção entre posição e posicionamento. Conceitualmente, posição caracteriza o lugar social, psicológico e discursivo, a partir dos quais as pessoas produzem narrativas, metáforas e conceitos dentro de práticas discursivas nas interações. E, o posicionamento é uma estratégia discursiva que possibilita aos sujeitos assumirem, negociarem, produzirem e rejeitarem posições, ou seja, o posicionamento é uma “construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas” (Harré & Van Langenhove, 1999, p. 14).

Entendendo que a intersubjetividade por meio das atividades é o espaço para negociação, para desenvolvimento intelectual e para expressar e compartilhar a emoção (Beraldo, Ligorio & Barbato, aceito), o posicionar-se é da ordem da intersubjetividade, é transitar nos espaços, nas dimensões temporais (passado, presente e futuro), em narrativas que se articulam às práticas discursivas tecendo sentido a si, ao outro e ao mundo, em uma rede de relações e pertencimento.

Nesse estudo, os posicionamentos também se referem à atualização de si, isto é, o conjunto de possibilidades em que a pessoa pode operar dentro de várias ambivalências

(Abbey & Valsiner, 2005); e aos períodos de transição, na medida em que no presente, apresenta e interpreta o passado, explica e argumenta o presente e projeta o futuro como um lugar de incertezas.

Desta maneira, a ambivalência é identificada a partir da tensão produzida por um sistema que implica um núcleo (significado regulador) e que tem dois ou mais vetores (sentidos discrepantes), não isomórficos em tamanho e direção (Abbey & Valsiner, 2005). Por sua vez, os períodos de transição são marcados por tentativas e erros para exploração de caminhos possíveis (Zittoun, 2007) e atualização de si.

A transição promove mudança e deslocamento de posição (Zittoun, 2007), pode ser desencadeada a partir da deslocalização social (posição), construção de conhecimento (aprendizagem) e produção de sentido. Pode ser seguida de rupturas, ou seja, uma mudança no contexto cultural, possibilitando mudanças nas relações e interações que a pessoa tem com o outro e com objetos e podem ser dela mesma, pois as pessoas envelhecem, mudam suas ideias e seus pensamentos as levam a outros lugares, e posições (Zittoun, 2007).

Em referência a esta pesquisa, os participantes são professores iniciantes, em período de transição caracterizado pela saída da universidade e entrada no mercado de trabalho para atuação docente em contexto desconhecido, a EJA.

Para compreendermos as dinâmicas de produção da identidade docente em períodos de transição, nos reportamos a uma abordagem dialógica, que compreendem a mente humana como um sistema aberto na produção de significados. (Volochinov, 2004; Mieto, Barbato & Rosa, 2016; Abbey & Valsiner, 2005; Beraldo, Ligorio & Barbato, aceito, Bruner, 1997).

Ressaltamos que a produção de significados acontece em meio a tensões entre coletivo e individual e entre emoção e ideologia. Por meio da produção de significados, a emoção permeia os elementos da ideologia cultural e social, que a contextualizam no campo enunciativo-discursivo (Mieto, Barbato & Rosa, 2016).

Dessa maneira, a interação dialógica se dá entre dois aspectos: enunciado e enunciação. O enunciado diz respeito ao dito e a enunciação, ao ato de dizer, de falar. Sendo assim, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém, propondo uma réplica ou reação. A partir de uma situação de enunciação completa, o tema se constitui na interação, no discurso da vida real, adequando o discurso aos seus objetivos comunicativos e a seus interlocutores (Volochinov, 2004).

No interior do tema, temos a enunciação, que é dotada de uma significação. Por sua vez, a significação, ao contrário do tema, poderá ser repetida por estar atrelada aos elementos reiteráveis e idênticos inerentes ao sistema da língua. A parte ativa de toda enunciação é a

polifonia em que diversas vozes se expressam em discursos constituídos por vários outros discursos.

Na relação dialógica, há uma pessoa que fala e que direciona sua fala para o outro ou para si mesmo. Entendemos como si mesmo, a multiplicidade dinâmica de posicionamentos inter-relacionados em um cronotopo, onde os posicionamentos podem mudar e até ocupar posições opostas conforme as mudanças no espaço e tempo (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992).

Compreendendo a identidade como um processo em produção e em constante mudança, reportamos a identidade pessoal em uma abordagem dialógica, em que percebemos o sujeito em uma perspectiva histórica, tanto unitário como múltiplo, contínuo e descontínuo, assim como individual e social (Akkerman & Meijer, 2011).

O sujeito unitário é resistente à mudança, tendo uma estrutura fechada, solidificada, possivelmente inflexível e inabalável. O sujeito múltiplo apresenta uma estrutura aberta e flexível (Straub, 2013), que experimenta as vivências dos diversos eus. Conseqüentemente, o sujeito unitário é monológico, autoritário e acabado, por outro lado, o sujeito múltiplo é polifônico, compondo-se por várias vozes, sendo este processo inacabado, mas em constante produção.

O sujeito pode ser contínuo e descontínuo, onde ambos são vistos em uma dimensão temporal. A continuidade não quer dizer que ele permanece o mesmo durante toda a vida, mas designa uma forma específica de integrar as diferenças temporais (descontínuas) em um eixo do tempo. Experiências, mudanças e expectativas para o futuro acontecem na vida do sujeito, integrando-se ao eixo do tempo sendo atualizada nas narrativas como algo novo, apresentando uma coerência de si mesmo. As explicações de si tematizam a mudança, tornando compreensível a modificação do sujeito que se interpreta como igual a ele mesmo, em sua história de vida.

Ao nos referirmos ao sujeito, podemos percebê-lo tanto individual como social, pois o eu é dialógico e social por natureza composto por diversas vozes e posicionamentos (Hermans & Hermans-Jansen, 2001). Aquilo que parece ser individual é uma produção das relações dialógicas, as vozes dos outros podem tornar-se parte de quem o sujeito é (Volochinov, 2004; Akkerman & Meijer, 2011).

Dessa maneira, o sujeito produz sua identidade pessoal em contextos situacionais na produção de significados e posicionamentos, atualizando sua forma de ser e agir. A identidade pessoal está atrelada à continuidade e coerência de si mesmo, relacionada à autonomia pessoal. Sendo assim, “uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou

dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro” (Volochinov, 2004, p. 147).

A coerência faz com que o sujeito não seja contraditório, de modo que assume certas posições que se harmonizam entre si. Portanto, sem identidade, a capacidade de julgamento, a autonomia e a experiência se tornam impensáveis (Straub, 2013).

Self e Identidade

Os conceitos de identidade e *self* são diferentes, no entanto, há dificuldades na descrição de como se relacionam. Reportamo-nos, inicialmente aos dicionários Oxford e APA para diferenciar tais conceitos. No dicionário Oxford Hornby, Gatenby e Wakefield (1963), definiram identidade como: o estado de sendo idêntico; mesmice absoluta; semelhança exata. A definição de *self*, por sua vez, foi apresentada como: a natureza da pessoa, qualidades especiais; a própria personalidade, interesse ou prazer do sujeito.

No dicionário da APA (*American Psychological Association*) (2010), a definição para identidade é uma indicação do sentido individual do eu definida por um conjunto de características físicas e psicológicas que não é totalmente compartilhado com qualquer outra pessoa e uma gama de posições e contextos sociais; e para *self*, um sentimento individual de identidade e de singularidade.

Os estudos desenvolvidos por Hermans e Kempen (1993) e McAdams (2001) têm consolidado na psicologia a abordagem narrativa do *self* e identidade. Para De Souza (2005), a identidade está no *self*, entendendo-o como uma estrutura geradora de significados constantes que atribui sentido ao mundo organizado e à experiência individual, e a identidade como significados gerados pelo *self* na interação entre o Eu e a cultura. Propomos o *self* como resultante da dinamicidade que o Eu assume em diferentes posições na interlocução, sendo o resultado dos diálogos entre o Eu e o Mim que também é produzido nas interações (Rosa & González, 2013) e a identidade como a dinâmica de tornar-se igual a si mesmo e ao outro. Identidade e *self* se atualizam em interação, orientando a percepção de continuidade e coerência de si (Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

Neste estudo, a experiência é entendida como um processo semiótico de produção do significado pessoal na situação vivida. As experiências podem ser vivenciadas por meio da aprendizagem, da mediação de histórias, explicações causais e outras formas de conhecimento sócio-cultural acumulado ao longo do tempo. Sem as experiências não seria possível atribuir significados aos fenômenos, ou qualquer tipo de identidade e sentido poderia

ser concedido (Rosa & González, 2013). Considerando que o sujeito se atualiza e se interpreta pelos meios narrativos, neste estudo usaremos as narrativas oral e escrita para compreendermos as dinâmicas de produção da identidade e *self*.

As Narrativas na Produção da Identidade

“Somos todos contadores de histórias” (McAdams, p. 11, 1993). O ato de narrar, contar, criar e recriar histórias é uma característica da espécie humana. Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa (Barthes, 1993). Para conhecer a si mesmo e ao outro é necessário narrar a história de vida, pois ela dá indícios de quem somos, dando um sentido de continuidade e coerência de si e do outro. O ato de narrar contribui ao sujeito a produção de sua identidade, na medida em que promove a atualização de si.

Dessa forma, o ato de narrar e a produção de identidade estão estritamente ligados. Narrar o próprio passado é parte do desafio de dar coerência a si mesmo, de modo que contar e recontar a sua história permite ao narrador alcançar o sentido de continuidade e unicidade (Welbourne, 2012).

Uma das dificuldades na análise em histórias de vida é a identificação da autoria da voz, quem está falando. Segundo Brockmeier e Harré (2003), “o narrador é uma só pessoa, que domina a audiência da mesma forma como é determinada por ela e pela situação em que a narrativa acontece” (p. 5).

De acordo com Brockmeier e Harré (2003), o interesse das ciências humanas pela narrativa em forma de história, tanto oral quanto escrita, começou na década de 1980, estas tinham o objetivo de explicar a natureza e as condições de nossa existência. É por meio da narrativa que compreendemos o contexto das situações de si e do outro, as memórias, intenções, histórias de vida, *self* e identidades, em padrões narrativos.

Em um sentido geral, “a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas” (Brockmeier & Harré, p. 2, 2003). Dessa forma, sempre que o sujeito vai contar um fato ou uma experiência, utiliza os meios narrativos para tal.

As narrações são ricas em declarações indiciais, pois referem-se à experiência pessoal e tendem a ser detalhadas com o foco em eventos e ações. Dessa maneira, o ato de contar história define-se como uma habilidade relativamente independente da educação e do

conhecimento de línguas, uma vez que para isso não é necessário ter um conhecimento formal, pois os atos de narrar, contar e criar são práticas sociais e que seguem, culturalmente, padrões de estrutura narrativa, tais como começo, meio e fim.

Na estrutura narrativa existe: o contexto, que é produzido na interação, e os acontecimentos, que podem ser sequenciais ou não, pois a narração permite ao sujeito transitar entre o passado, presente e futuro. Desta forma, na interpretação e explicação de si, o sujeito avalia o que está sendo dito e retoma eventos para explicar-se. Isto acontece, segundo Jovchelovitch & Bauer (2000), pois ao mesmo tempo em que o sujeito está narrando, ele está ouvindo.

O sujeito, ao falar de si e/ou de outros, tenta colocar em sequência momentos importantes, atribuindo coerência sobre o que se deve falar, integrando eventos, criando os episódios, tecendo o enredo, compondo a história de vida. A narrativa reconstrói ações e contextos da forma mais adequada, mostrando, em um dado momento, lugar, tempo, motivação e sistemas simbólicos do narrador e dos personagens que aparecem em suas histórias (Bruner, 1997).

O ato de contar histórias, para Jovchelovitch e Bauer (2000), compreende duas dimensões: a primeira é a dimensão cronológica, que se refere à narrativa como uma sequência de episódios; a segunda é a não cronológica, que envolve a construção de um conjunto de eventos sucessivos. A narrativa não é apenas um conjunto de eventos em sequências, mas uma tentativa de integrar e relacionar os eventos narrados no tempo e no sentido da história.

Um dos componentes primordiais para a constituição de uma estrutura narrativa é o enredo. Visto que, é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa e proporciona o contexto em que entendemos cada um dos eventos, atores, descrições, metas, moral e relacionamentos que geralmente formam uma história; define o intervalo temporal que marca o início e o fim da história; o enredo também fornece critérios para a seleção de eventos a serem incluídos na narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

Por estar centrado no campo da psicologia, em nosso estudo, a narrativa será utilizada como um instrumento mediacional que produz a identidade. Nesse sentido, usaremos a técnica de entrevista aberta de história de vida. O pressuposto subjacente é de que a vida do sujeito é relatada por meio da narrativa, tensionada com a coerência de si, em uma estrita relação entre sociogênese e ontogênese. A produção da identidade é permeada por um contexto macro: social, cultural e político, em que o sujeito está imerso. Sendo assim,

usaremos as narrativas, oral e escrita, para compreendermos as dinâmicas de produção da identidade e do *self*.

As histórias de vida não são fixas, são situacionais e com um propósito, uma audiência para quem está sendo relatada (Blix, Hamran, & Normann, 2015). Portanto, o que será contado depende de quem estará ouvindo a história, uma vez que o narrador seleciona os acontecimentos considerando o propósito a ser atingido e a relação constituída com o ouvinte, na contextualização que ocorre no processo intersubjetivo.

A partir do pressuposto de que a narrativa é antes de tudo um ato verbal, realizado em locais situados, contextos interacionais, podendo migrar para outras mídias, de forma diferente e contextualizada (por exemplo, escrita, cinema e ópera), a sua função em processos de produção de identidade não pode ser reduzida aos meios verbais ou mensagens transmitidas. Os contextos interacionais, onde as unidades narrativas emergem, formam a fundação para a investigação da produção de identidade e *self* na interação.

Em seus estudos sobre identidade, Bamberg (2010) discute sobre as contradições da identidade: a mesmice do eu ao longo do tempo a constantes mudanças, à continuidade, descontinuidade, permanência e mudança. Dessa forma, no trabalho empírico, a investigação da identidade enfrenta a tarefa de unir essas contradições. Para tanto, o autor propõe que os pesquisadores abordem três dilemas percebendo o sujeito narrativo:

a) Não como um sujeito acabado, fechado, ou seja, trancado à estabilidade, nem à deriva de uma mudança constante, mas sim como um sujeito múltiplo, contraditório e distribuído ao longo do tempo e lugar, de modo que está contextualmente e localmente unido.

b) Em termos de posição de adesão em relação ao outro que nos ajudam a identificar significados narrados que mostram como identidades, relações sociais e até mesmo instituições são produzidas (Baker, 2004, p. 164).

c) Como um lócus de controle ativo e agente, embora simultaneamente atribuído agência a forças externas que estão situadas em um contexto sócio-histórico mais amplo, assim como nos corpos e cérebros (Bamberg, 2011, p. 9).

Destacamos a importância de se considerar esses três dilemas (Bamberg, 2010) tendo em vista que o sujeito está em constante mudança, mas ao mesmo tempo se reconhece como o mesmo que costumava ser e como está sendo, o diferente e o novo, no outro e em si mesmo.

Para compreendermos as dinâmicas de produção da identidade, utilizamos os meios narrativos para identificação dos eixos sincrônicos e diacrônicos e das forças centrípetas e centrífugas. Neste estudo, entendemos como sincrônico o que está sendo produzido no

presente por meio da fala na interação e, diacrônicos, os eventos que perpassam o tempo, do presente para o passado e do presente para o futuro, sendo estabelecido historicamente e permeado pela cultura.

Nesse sentido, os eixos diacrônicos e sincrônicos estão interligados, pois enquanto o sujeito fala, o diacrônico atua com possibilidades de presentificar o que está ausente, oportunizando continuidades, descontinuidades e tecendo a coerência na atualização do si mesmo por meio da narrativa.

Essa dinâmica permite a produção da identidade, que se desencadeia no discurso social, mas é aberta a mudanças, transformando-se e adaptando-se aos desafios das multiplicidades culturais em ambientes cada vez mais globalizados (Bamberg, 2011). Para nós, esta dinâmica implica o jogo entre as forças centrífugas, que consistem nas mudanças de significados e posicionamentos, enquanto as centrípetas são as permanências dos mesmos.

Identidade Docente em Múltiplos Olhares

O conceito de identidade docente é produzido a partir de diferentes olhares na literatura nacional e internacional. Nos últimos anos tem aumentado os números de publicações sobre identidade pessoal, social, profissional e de gênero. O acesso às tecnologias, às mobilidades interculturais, em um contexto global, favorece estarmos em interação e interconectados, proporcionando novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo, de ser e agir. O professor incluído nessas mudanças que ocorrem na sociedade, também se recria com os novos contextos e instrumentos.

O conceito de identidade docente, as abordagens metodológicas e os focos temáticos variam muito de um estudo para o outro, mas há pontos de questionamentos semelhantes quando se busca compreender o que está mudando e a direção do deslocamento. Desta maneira, nas últimas décadas umas séries de estudos sobre a identidade docente de várias partes do mundo foram publicadas (e.g. Carter, 1993; Weber & Mitchell, 1995; Connelly & Clandinin, 1999; Miller Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin & George, 2002; Woods & Jeffrey, 2002; Day, 2002; Estola, 2003; George, Mohammed & Quamina-Aiyejina, 2003; Roberts-Holmes, 2003; Beijaard et al., 2004; Barrett, 2005; Flores & Day, 2006; Geijsel & Meijers, 2005; Walkington, 2005; Alsup, 2006; SØ reide, 2006; Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Kelchtermans, 2005; Akkerman & Meijer, 2011; Thomas & Beauchamp, 2011; Timošćuk & Ugaste, 2012; Friesen & Besley, 2013; Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti & Souza Neto, 2014; Oswald & Perold, 2015).

A partir da revisão de literatura, percebemos a necessidade de fazer uma distinção entre o que entendemos como identidade docente e a formação de professor, pois são conceitos distintos, porém atrelados. Nesse estudo, a identidade docente é a história do sujeito como professor, que perpassa sua história de vida em um processo de interpretação e atualização de si marcada por crenças, normas, valores, desejos e concepções. Por outro lado, para Laffin (2012), a formação de professor, inicial ou continuada, remete ao curso acadêmico para o desenvolvimento profissional, orientado por um currículo acadêmico.

As dinâmicas polifônicas ocorrem nas narrativas que atualizam as interpretações de si, do outro e do mundo, atuando na produção dos processos de identificação. Observa-se, em narrativas, que as lembranças atualizam a gênese da produção da identidade docente como ocorrendo antes mesmo da formação profissional. Cada narrador ilumina certas experiências passadas a partir do que regula o seu presente em interação com o pesquisador: nas brincadeiras de Ser Professor, relação aluno-professor, contexto familiar (mãe, tia, que são professores) (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Carlucci, 2013; Mieto, 2010), condições sociais e econômicas (o curso fácil de passar e mais em conta para custear), dentre outras (Beijaard, 2004; Danielwicz, 2001; Rodgers & Scott, 2008).

No Brasil, um grupo de pesquisadores, Iza et al. (2014), elaborou um estudo sobre identidade docente com o objetivo de identificar elementos que constituem a identidade do professor. Nos estudos desse grupo, identidade docente é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado com diferentes aspectos, relacionando-se a três principais temas: formação inicial e continuada, profissionalidade docente e experiência e saber da experiência.

A formação inicial e continuada está relacionada aos processos que podem ser contínuos, favorecem um processo permanente de desenvolvimento profissional docente. A profissionalidade docente diz respeito às intenções com a formação do futuro professor e do professor em exercício, assim como se preocupa com as particularidades da profissão que constituem a identidade do professor. A experiência e saber da experiência correspondem a compreensão de como as experiências e os saberes, que dela emergem, caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade (Iza et al., 2014), estabelecendo o modo como o professor se interpreta, explica e entende sua profissão (Barbato, Mieto & Rosa, 2017).

Apesar de conceituarem a identidade docente como um processo cuja gênese é anterior à formação acadêmica e profissional, Iza et al. (2014) enfocam, em seus estudos, a formação como base para a identidade docente, não aprofundando a reflexão sobre o

desenvolvimento pessoal dos profissionais anterior à formação. As pesquisas do grupo contemplam aspectos que vão desde a formação inicial à formação continuada, abordando temáticas que perpassam por estágios curriculares supervisionados (Iza, 2011; Benites, 2012; Cyrino, 2012); professor-pesquisador (Sanches Neto, Souza Neto & Betti, 2011); dimensão afetiva do trabalho docente (Arnosti, Benites & Souza Neto, 2011) e Currículo de formação de professores de Educação Física (Ananias & Souza Neto, 2012).

Os estudos sobre identidade docente englobam diversos aspectos, além dos temas tradicionais relacionados a como os professores trabalham, aprendem e se desenvolvem. No âmbito internacional, Beauchamp e Thomas (2009), Day (2004), Kelchtermans (2005) e Palmer (1998) investigaram o papel das emoções, compromisso e coragem no ensino para a produção da identidade docente.

A identidade docente é considerada como moldável e transformável por dentro de uma multiplicidade de contextos e elementos pessoais (Beijaard et al, 2000; Beijaard et al, 2004; Flores & Day, 2006; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Beijaard et al. (2004) conceituam a identidade como um processo contínuo de interpretações e reinterpretações de experiências no em sendo: “Quem sou eu neste momento?”.

Na mesma linha, Rodgers e Scott (2008) argumentaram que a identidade muda e é instável. Na definição da identidade de professores iniciantes, Danielewicz (2001) concluiu que cada pessoa é composta por várias identidades, muitas vezes conflitantes, por estarem em estados voláteis no início da profissão docente, ou seja, em situações não vivenciadas anteriormente como professor. Esses estados voláteis caracterizam-se como variáveis, volúveis, inconstantes e instáveis, mas que permitem a construção ou reconstrução, reforma ou erosão, adição ou expansão da identidade.

Na abordagem dialógica, a narrativa permite compreender como os discursos são produzidos na interação entre, ao menos, dois interlocutores sociais (Volochinov, 2004) e usados na atualização da identidade docente. Os discursos são construídos e produzem cronotopos, implicados em relações de poder históricas, sociais e políticas que ocorrem na cultura em situação e época específicas (Volochinov, 1981; Barbato, Mieto & Rosa, 2017; Volochinov, 2004). O discurso como diálogo consiste em frequente negociação e redefinição de territórios ideológicos (Larrain & Haye, 2012).

O sujeito produz discurso na tentativa de criar coerência de si. As práticas discursivas se referem as diferentes maneiras como as pessoas produzem ativamente realidades sociais e psicológicas, que podem ser explícita, implícita, formalizada ou informal. Como exemplo de prática discursiva, citamos as narrativas, que expressam ações e rituais padrões construídos

historicamente nas formas de pensar e agir, que são reconhecidos quando repetidos e confirmados diversas vezes (Davies & Harré, 2001).

Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) postulam que os discursos dos professores são construídos nos espaços dialógicos da prática docente e mudam de acordo com a sua ação e experiência, sendo estes enraizados no contexto social e histórico. Dessa forma, a prática docente também promove a produção da identidade na interação, de modo que podem expressar a multiplicidade do sujeito, uma vez que apresentam uma diversidade de eus.

Lauriala e Kukkonen (2005) identificaram que os professores têm diferentes noções de seus "eus": o eu que realmente existe e que pode subsistir no futuro; o eu que se esforça em uma direção, como uma construção da sociedade ou do mundo em torno de mim; o eu que representa o dever e o que pode se esperar de mim, nas posições que devo cumprir de acordo com pontos de vista sociais comuns de ensino.

Nesse sentido, as várias noções de eus podem entrar em conflito, podendo ser desencadeado pela mudança e/ou permanência de significados e posicionamentos no professor iniciante, quando este deixa de ser aluno e torna-se professor, assim como, quando este se encontra em situações que contradizem às suas crenças e expectativas.

Identidade Profissional Docente

O conceito de identidade profissional docente tem sido usado de várias maneiras e relacionado com vários outros conceitos, tais como, o ser profissional, posicionamento, reflexão, prática e experiência (Beijaard et al. 2004). Nesse estudo, a identidade docente e a identidade profissional são conceitos distintos, porém interligados. O primeiro está relacionado à trajetória e escolha do sujeito em ser professor, e o segundo, à vivência do sujeito como professor; ambos produzidos ao longo da vida do sujeito, nas experiências e vivências, em múltiplos posicionamentos e significados.

Dessa forma, entendemos a identidade profissional como um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica à atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos do sujeito. Ser profissional não é apenas aplicar os conhecimentos específicos e as habilidades adquiridas, mas sim, a maneira de conduzir e de se produzir profissionalmente (Dall'Alba & Barnacle, 2007; Rodgers & Scott, 2008).

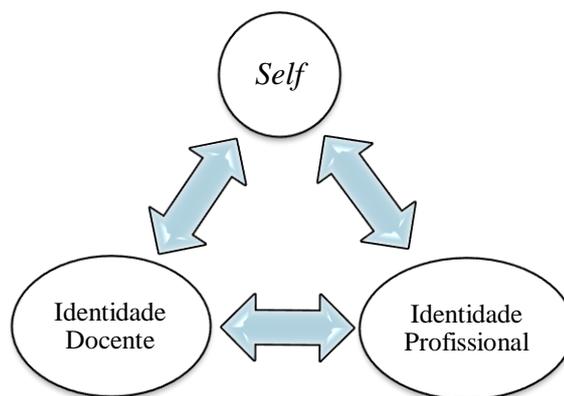
Para Lasky (2005), a identidade profissional do professor se desenvolve nos estágios e prolonga-se na carreira profissional, ocorrendo em um contexto social, direcionada pelas reformas que acontecem na educação. Acrescentamos a este pressuposto, que a produção da

identidade profissional docente antecede a formação acadêmica, podendo ser identificada nas brincadeiras de ser professor.

Nesse sentido, torna-se possível a produção da identidade profissional a partir da vivência como aluno, concretizando o ser professor por meio da brincadeira e da vivência como docente, podendo ser permeada pelo ser profissional. Estudo realizado por Thomas e Beauchamp (2011) sobre identidade profissional, com sujeitos que estão no primeiro ano de exercício na profissão, revelou que os professores estão preparados para assumir o desafio de ser professor quanto admissão de um modo de sobrevivência para permanência na profissão.

Este processo se desenvolve de forma gradual, complexa e muitas vezes problemática, uma vez que os professores iniciantes estão na transição do posicionamento de aluno ao de professor, marcados por momentos de incertezas e descobertas. Tendo por base o estudo de Thomas e Beauchamp (2011), compreendemos o desenvolvimento da identidade profissional relacionando as seguintes questões: “Que professor eu quero ser?” (durante a formação, passado), “Que professor estou sendo?” (presente) e “Que professor quero tornar-me?” (futuro).

A identidade profissional docente abrange não apenas a noção de “quem sou” (eu), mas também de “quem eu sou como professor”, na articulação entre *self*, identidade docente e identidade profissional.



Legenda:

↔ = Bidirecional: há uma relação de trocas na orientação da experiência

Figura 1- Dimensões da Produção da Identidade Profissional Docente

A Figura 1 apresenta a relação de trocas na orientação da experiência entre *self*, identidade docente e identidade profissional, nos mostrando a complexidade, por estarem intrincadas, em explorar o desenvolvimento da identidade profissional. Sendo estas inseparáveis, tendo em vista que o sujeito é múltiplo e, ao mesmo tempo, único.

Nesse sentido, o *self* e a identidade docente e profissional, estão relacionados à maneira como o professor se posiciona nos contextos interacionais, em uma constante reflexão e integração do eu sujeito e da interseção do eu docente e profissional ao eixo do tempo, dando uma coerência de si. Segundo Palmer (1998), trata-se do entrelaçamento das forças centrífugas (mudanças) e centrípetas (permanências) que compõem o sujeito negociando o sentido de si, como sujeito e como profissional.

Considerando que a identidade profissional docente é narrada como antecedendo a formação acadêmica, esperamos que o desenvolvimento da identidade profissional docente tenha continuidade nos espaços desta formação, uma vez que um dos objetivos das instituições de ensino superior é a formação de profissionais, proporcionando experiência da profissão.

Educação de Jovens e Adultos: Contextos e Definições

Ao estudar a produção da identidade docente tornou-se relevante elaborar um breve histórico dos momentos significativos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sendo esta marcada por aspectos políticos, econômicos e sociais. Considerando o objetivo deste estudo, apresentamos os principais temas que também contribuem para a produção da identidade docente, tais como: políticas públicas, formação docente, concepções e práticas pedagógicas, professor e aluno. Para tanto, abordamos a EJA desde uma perspectiva ampliada que abarca tanto a alfabetização quanto as atividades para a profissionalização, na educação básica.

Revisitando a História da Educação de Jovens e Adultos

O início da EJA deu-se no Período Colonial (Di Rocco, 1979) com a chegada dos jesuítas com a missão de catequizar os índios adultos, ensinando as primeiras noções da religião católica e domesticação, tendo em vista a ideologia portuguesa à época. Em 1759, com a saída dos jesuítas do Brasil, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império. O acesso passa a ser restrito apenas à elite brasileira, excluindo as populações indígenas, negras e pobres (Strelhow, 2010).

No período imperial, 1822 até 1889, a Constituição Federal de 1824 deveria garantir a todos os cidadãos, instrução primária, mas isso não aconteceu de fato. Àquela época, a instrução primária compreendia três classes de ensino. A primeira, leitura e escrita, operações de aritmética, princípios moral e cristão e a gramática da língua nacional. A segunda, noções

gerais de geometria, teoria e prática. E por último, os elementos de geografia. Para o avanço da primeira para a segunda classe de ensino, o aluno deveria demonstrar habilidade nos conhecimentos da primeira, caso contrário ficaria impedido de avançar nas etapas seguintes.

O Ato Constitucional de 1834 delegou às províncias a responsabilidade de oferecer a instrução primária e a secundária a todos os cidadãos, dando ênfase aos jovens e adultos. À época, muitos não eram considerados cidadãos, sendo marginalizados e excluídos por lei. Nesse sentido, a Lei de Instrução Primária de 1837, Art. 3º, refere-se aos que são proibidos de frequentar as escolas públicas: pessoas com doenças contagiosas, escravos, e africanos, mesmo livres ou libertos.

No Período Republicano, 1889 até os dias atuais, a educação passa a ter alguns destaques nos discursos políticos e intelectuais, colocando o analfabetismo como um dos fatores a serem superados pela nação. A partir da Proclamação da República, cria-se a Constituição Federal de 1891, que teve os objetivos de regular, pacificar os conflitos e interesses da sociedade. Nessa Constituição, o exercício da cidadania como, por exemplo, o ato de votar era impedido aos analfabetos, mulheres menores de 21 anos, padres, soldados e mendigos.

Havendo a necessidade de ampliar a quantidade de votos, surge o interesse político na criação de novas políticas públicas educacionais para alfabetizar as pessoas. Essas novas políticas recebiam severas críticas, chamadas de “fábrica de eleitores”, por contribuir com o aumento do número de votos (Fávero, 2004), entretanto, desencadeou a implementação de políticas educacionais para alfabetização à época.

A Constituição Federal de 1934, no Art. 150, estabeleceu como dever do Estado o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para jovens e adultos. Desse modo, na década de 40 desencadearam-se iniciativas políticas e pedagógicas para a EJA, com a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), por meio do Decreto-Lei nº. 4.958 de 1942; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), mediante o Decreto-Lei nº 580 de 1938; o lançamento, pelo Ministério da Educação e Saúde, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovendo as primeiras discussões acerca do ensino supletivo.

O Fundo Nacional do Ensino Primário foi criado por Anísio Teixeira, visando à garantia de recursos permanentes para o ensino primário. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, nessa década, tinha por objetivo incentivar e realizar estudos na área da educação. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, inicialmente chamada de Serviço de Educação de Adultos (SEA), tinha por objetivo levar a educação de base a todos os

brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. A campanha proporcionava o mínimo de conhecimento, ou seja, hábitos e atitudes fundamentais às necessidades do sujeito, considerando os problemas coletivos.

Na década de 50, surge o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), objetivando desenvolver programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Este programa surgiu a partir das experiências de educação ofertadas via rádio nas cidades de Aracaju e Natal (Fávero, 2004).

Em 1961, a promulgação do Decreto de nº 50.370 estabeleceu que o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos da administração federal forneceriam recursos para aplicação do MEB utilizando rede de emissoras católicas para cooperar na formação integral de jovens e adultos.

Outras campanhas também foram realizadas, mas não tiveram sucessos relevantes, como: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Sendo que, no término dos anos 50, críticas são realizadas devido ao caráter superficial do ensino e aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

De acordo com Strelhow (2010), na década de 60, a EJA se destaca com o aumento dos movimentos populares e a Educação Popular idealizada por Paulo Freire. A Educação Popular procurava reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Nessa época, alguns movimentos sociais se destacaram, tais como: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende, sendo esses programas influenciados pela Pedagogia Freiriana.

A educação idealizada e colocada em prática por Paulo Freire e muitos profissionais no Brasil e no mundo era vista como um ato de liberdade e enfatizava a aquisição do ensino formal, a partir da realidade concreta dos sujeitos, levando em conta o meio social em que estavam inseridos. Ainda na década de 60, é criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire (Fávero, 2004), cuja experiência com a alfabetização de trabalhadores desencadeou profundas reflexões sobre uma educação que visa à conscientização dos sujeitos para além dos processos de aquisição da leitura e escrita.

O final dos anos 50 e o início da década de 60 foram períodos de inovações para o campo da educação em termos de concepções pedagógicas, instrumentos mediacionais e

ferramentas para a oferta de ensino-aprendizagem. No Brasil, começaram a surgir cursos a distância, feitas por correspondência, seguindo o modelo europeu (Schlosser, 2010). Por conseguinte, a Educação a Distância (EaD) começa a se consolidar no país contribuindo para o acesso à educação e à formação de profissionais de jovens e adultos.

No início, os cursos de EaD eram ofertados por meio de materiais de suporte, como apostilas, cartilhas, livros e guias, mas na década de 70, a televisão e o rádio tornaram-se instrumentos mediacionais. Posteriormente, surgiram os vídeos, as fitas cassetes, os CD-ROM e a internet, complementando ainda mais o conjunto de materiais de apoio de que a EaD poderia se utilizar (Schlosser, 2010) àquela época.

Conforme Landini (2011), a partir do Golpe Militar, em 1964, os movimentos populares coordenados por Paulo Freire são fortemente reprimidos pelo Governo, mantendo apenas as ações institucionalizadas e controladas pelo Estado, particularmente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), apesar da repressão do golpe militar a alguns movimentos de educação popular, programas de caráter conservador, surgem, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), buscando a ocupação dos espaços deixados por estes movimentos. Este programa era dirigido por evangélicos norte-americanos com caráter assistencialista aos interesses do regime militar. Entretanto, a partir de 1968 críticas foram realizadas à ABC, corroborando a sua extinção nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Na década de 70, o governo federal criou o Projeto Minerva que substituiu o programa promovido em parceria com o Movimento de Base. O projeto Minerva surgiu por meio de discussões e acordos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Comunicação, estabelecendo que o projeto tivesse transmissão nas rádios e televisões comerciais ou privadas do país, com duração de cinco horas semanais.

O projeto Minerva era visto como uma alternativa ao sistema tradicional e formal do ensino, que oferecia uma suplementação de estudos, revisando e reforçando conteúdos escolares. A partir do projeto Minerva outras propostas de ensino surgiram, como os telecursos de 1º e 2º graus, com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Padre Anchieta (Schlosser, 2010).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi aprovado pela Lei nº 5379, no ano de 1967, e o ensino supletivo é oficializado pela Lei nº 5.692, de 1971. Segundo Coleti (2008), as pessoas que frequentavam o MOBRAL eram sujeitos com baixo nível sócio-econômico, porém com grande essência cultural. Tendo em vista que apresentava um

modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL não contemplava mais as demandas da sociedade. Nesse sentido, as críticas realizadas desencadearam a substituição deste pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

Em 1985, a Fundação Educar substituiu o MOBRAL, porém a promulgação sucedeu no ano seguinte pelo Decreto de nº 92.374 em 1986 que determinava a transferência dos funcionários, estruturas e concepções políticas-pedagógicas do MOBRAL para a Fundação. O principal objetivo da Fundação era incrementar programas de alfabetização aos que não tiveram acesso à escola ou aos que deixaram de frequentá-la.

Na parceria com o sistema de ensino supletivo e a política nacional de educação, a Educar assumiu a responsabilidade de fomentar o atendimento às séries iniciais no primeiro grau, promovendo a formação e o aperfeiçoamento dos educadores e produzindo material didático, supervisionando e avaliando as atividades (Di Pierro & Haddad, 2000).

Em 1990, a Fundação foi extinta e substituída pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado pelo MEC, que tinha por objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por intermédio de comissões, abrangendo órgãos governamentais e não governamentais (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001). Contudo, as comissões não puderam exercer o controle sobre a destinação de recursos do programa, pois o mesmo foi encerrado após um ano de criação.

No Brasil, a educação não era assegurada por lei por quase cem anos após a Proclamação da República. O direito a educação, a partir da Constituição Federal de 1988, que dispõe que todos os sujeitos, independente da raça, gênero, etnia e condições econômicas, têm o direito e acesso à educação. No artigo 205, “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” (Brasil, 1988, p. 121).

O artigo 208 enfatiza o dever do Estado com a educação e aborda os meios para a mesma ser efetivada, oferecendo: Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; Atendimento ao educando do ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

A partir dos avanços da educação no Brasil, com a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB 9394, de 1996, o sistema educacional brasileiro vigente constitui-se em dois amplos níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pelas

seguintes etapas: Educação Infantil, que atende crianças de até cinco anos de idade; o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, voltado para alunos de seis a 14 anos de idade; e, o Ensino Médio, com duração mínima de três anos para jovens de 15 a 17 anos. Além das etapas da Educação Básica, foram criadas outras modalidades de ensino: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996, as modalidades surgiram com o objetivo de atender às especificidades de determinados grupos, aumentar a oferta de ensino, recriar a prática pedagógica para o público-alvo e cumprir com o direito à educação, instituído por lei.

O reconhecimento da EJA como uma modalidade da educação básica ocorreu mediante as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2000 e o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com a LDB 9.394, de 1996, a EJA, ao se tornar uma modalidade de ensino da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deve receber um tratamento apropriado (BRASIL, 2000). Isso nos remete a pensarmos sobre a formação e prática docente para um público homogêneo, pelas marcas sociais da exclusão e, ao mesmo tempo, heterogêneas, pelas idades, culturas e valores.

De acordo com a LDB, de 1996, a faixa etária para o ingresso do indivíduo na EJA é acima de 15 anos, para o ensino fundamental, e, maiores de 18 anos, o ensino médio. Sendo assim, essa modalidade de ensino atende pessoas com idades diversificadas.

Segundo os princípios da educação de jovens e adultos no Brasil, essa modalidade é uma das estratégias de esforço da nação em reconhecer a dívida social com essas pessoas em prol da igualdade de acesso à educação como bem social. A Educação de Jovens e Adultos, antes de ter essa nomeação e ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, era chamada de Ensino Supletivo, de acordo com a Lei nº 5.692, de 1971.

Soares (2002) destaca que a mudança não foi apenas vocabular de “ensino” para “educação”, mas ampliou o conceito, orientando-o para os processos formativos dos jovens e adultos. Para Arroyo (2001), a modalidade EJA é vista como um ensino compensatório da dívida com a educação e com os sujeitos: “oprimidos, pobres, sem terra, sem teto e sem horizontes” (p.12).

Ao final da década de 90, as ideias de Paulo Freire são retomadas, enfatizando que a EJA não diz respeito a alfabetização, no sentido restrito de aprender a ler e escrever, mas

busca a formação visando que o aluno atue e modifique o mundo, articulando e integrando outras propostas de desenvolvimento social e econômico do mundo globalizado.

Com o propósito de erradicar o analfabetismo, possibilitar a continuidade dos estudos e a qualificação profissional, cria-se programas na modalidade de Educação de Jovens e adultos. Para tanto, iniciaram três iniciativas federais, Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), esses programas possuem aspectos comuns por não serem coordenados pelo Ministério da Educação e são desenvolvidos em parcerias com instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa, especialmente, universidades brasileiras.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi formulado, em 1996, com o propósito de reduzir os índices de analfabetismo do país, tendo como principais alvos crianças e jovens, entre 12 a 18 anos. A efetivação do PAS foi em 1997, sob a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária que desenvolve ações sociais de combate à pobreza, vinculado à Presidência da República. Segundo Barreyro (2010), inicialmente, o PAS priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, sendo estes situados nas regiões norte e nordeste, estendendo-se às regiões centro-oeste e sudeste, em 1999.

A expansão do PAS no país foi, conforme Di Pierro e Haddad (2000) e Barreyro (2010), devido aos custeios advindos do MEC e de empresas que custeavam os gastos por aluno, e as parcerias com as universidades públicas e privadas e prefeituras municipais. Portanto, os docentes, com a colaboração dos estudantes universitários, supervisionavam e capacitavam os coordenadores e alfabetizadores dos municípios para o PAS; a prefeitura era responsável pela infraestrutura da escola e merenda. No segundo semestre de 2002, o PAS passou a se chamar AlfaSol e desde então, tem dado continuidade ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi delineado em 1997 e oficializado por meio da Portaria de nº. 10/98, articulado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Segundo Casagrande (2008), o surgimento do Programa se deu em um evento realizado no Distrito Federal, intitulado I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em decorrência da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA UnB); o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representado pelo seu setor de educação; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A partir da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores rurais pelo direito à educação, o PRONERA tornou-se a principal referência da educação de jovens e adultos do campo. Portanto, o PRONERA é um programa do governo federal, mas gestado fora do espaço governamental, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária (Perius, 2008). Tem como participantes do programa jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que houvesse parceria formal entre esses órgãos.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) foi consolidado pelo governo brasileiro, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que perdurou de 1996 a 2013.

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), o Plano buscava a qualificação e o desenvolvimento de competências e habilidades dos trabalhadores para a empregabilidade, assim como a modernização das relações de trabalho. Contudo, Peixoto (2008) afirma que o Plano constituiu-se em um instrumento ideológico para convencer o trabalhador de que a falta de emprego estava atrelada à falta de escolarização e de qualificação profissional.

O teor do PLANFOR era a eliminação da dicotomia entre educação básica e educação profissional, reconhecendo e valorizando os saberes aprendidos mediante as experiências profissionais; tendo em vista que a formação profissional também está atrelada à aprendizagem de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão e ações que possibilitam o desenvolvimento do sujeito (Guilhon, 2005).

O PLANFOR era desenvolvido em uma rede heterogênea e descentralizadora, em parcerias com instituições públicas e privadas de formação profissional, secretarias de educação, Estados, Municípios, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas, fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Nesse contexto, o PLANFOR propôs a educação profissional em um sentido renovado e abrangente, atendendo a demanda do mercado de trabalho; entendendo a educação profissional como direito do cidadão, em um processo contínuo, permanente e de caráter

complementar à educação básica e promovendo a equidade de oportunidades nos programas e no acesso ao mercado de trabalho (Peixoto, 2008).

Programas da Educação de Jovens e Adultos nos anos 2000

Após a década de 1990, a educação de jovens e adultos teve continuidade com novos programas de governo no início do segundo milênio, objetivando a erradicação do analfabetismo, o acesso e permanência na escola e a qualificação profissional. Nesse sentido, apresentamos alguns programas nacionais, financiados pelo governo federal, em parceria com instituições de ensino, tais como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

O Programa Brasil Alfabetizado foi implementado em 2003, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A verba para a realização desse programa era de responsabilidade da União, em parcerias com entidades privadas, sem fins lucrativos e instituições de ensino superior, na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos.

A duração do curso oferecido pelo Programa Brasil Alfabetizado era de seis a oito meses, variando de 240 a 320 horas-aulas. Este era voltado para a alfabetização, porém, ao término do curso, os egressos deveriam participar de turmas da EJA no primeiro segmento do ensino fundamental do ensino regular, o que, na maioria das vezes, não ocorria. Dessa forma, o Programa recebeu diversas críticas referentes ao conceito restrito de alfabetização, ao curto tempo de ensino, à falta de continuidade dos egressos, à estrutura precária, à ausência de formação continuada e aos baixos salários dos educadores (Carvalho, 2012).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) foi criado devido ao número de pessoas que não concluíam o ensino fundamental e que não estavam matriculados em turmas da EJA. A partir deste contexto, foi publicado o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478 de 2005, substituído, em seguida, pelo Decreto nº 5.840 de 2006, apresentando novas diretrizes que ampliaram a abrangência do primeiro decreto e a inclusão de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental.

O PROEJA tem como objetivo integrar à educação básica a educação profissional. Dessa forma, os alunos do PROEJA são pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou médio e que buscam uma profissionalização. Os educandos recebem um auxílio de R\$ 100,00 por mês e assistência estudantil com transporte, alimentação e materiais didáticos.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) está voltado para sujeitos com idade entre 15 e 29 anos, em situação de risco, comunidades com altos índices de violência e uso de drogas, que tenham concluído o 5º ano e não concluíram o 9º ano do ensino fundamental, e que não tenham vínculo empregatício formal. Para participar do ProJovem, além de atender a esses requisitos, o educando deve saber ler e escrever, pois é realizada uma avaliação ao início do curso e outra ao término, com o intuito de verificar o nível de aproveitamento do aluno.

O ProJovem tem como objetivo promover a reintegração do sujeito ao processo educacional e a qualificação profissional, sendo este composto por quatro modalidades: ProJovem Adolescente – Serviço Sócioeducativo, ProJovem Urbano, ProJovem Campo – Saberes da Terra e ProJovem Trabalhador. Esse é financiado pelo Governo Federal, em parceria com as prefeituras das cidades.

Para esses programas serem realizados, é obrigatório ter nas escolas: laboratórios de informática, professores de português, matemática, inglês, ciências humanas e ciências naturais e responsáveis pelo desenvolvimento de atividades comunitárias e de qualificação profissional, tendo um sistema de acompanhamento e avaliação por parte dos coordenadores do programa.

A avaliação elaborada por Da Costa (2011) relata que os sujeitos procuram o programa para obter formação profissional, mas que se torna uma frustração tendo em vista que o acesso aos recursos de informática é precário pela falta de professores e pelos equipamentos danificados. Outro aspecto da avaliação é a falta de atenção e respeito por parte dos professores para com os alunos.

Ao longo do texto, ao contextualizar a EJA no Brasil, desenvolvemos três focos: o primeiro está relacionado à erradicação do analfabetismo; o segundo, ao acesso e à permanência na escola e, o último, à qualificação profissional.

O avanço significativo na EJA foi o reconhecimento como uma modalidade de ensino para atender as especificidades de um determinado público, entretanto, os investimentos nessa modalidade são decorrentes de programas de governo, o que nos leva a questionarmos a ampla quantidade de programas instituídos na EJA. A criação de diversos programas pode indicar ingerências políticas como propaganda de governos para os menos favorecidos. Ressaltamos que, apesar de os programas serem realizados em parcerias, permanecem a inadequações em relação aos espaços, aos instrumentos, aos materiais didáticos e a formação continuada dos professores, a fim de manter os baixos custos para sua oferta.

Os espaços da concretização da maioria dos programas são em escolas municipais que oferecem a educação infantil e ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e, no noturno atendem aos alunos da EJA e/ou dos programas. Dessa maneira, as salas são inadequadas, as cadeiras desproporcionais para público e o ambiente infantilizado, para receber as pessoas que ingressam ou retornam ao processo de escolarização.

Nesse sentido, a falta de pertencimento ao ambiente, as adaptações de espaços, professores, concepções pedagógicas e o caráter assistencialista podem favorecer a evasão na EJA. No decorrer da história, percebemos que os professores, inicialmente, desempenhavam a função voluntariamente. Em um contexto atual, os professores das Secretarias de Educação e Institutos de Ensino Superior (IES) que atuam na EJA recebem salários proporcionalmente aos demais professores das outras modalidades da educação básica.

Entretanto, os professores dos programas de governo recebem baixos salários, não possuem os benefícios de um professor da secretaria ou das IES, mas são obrigados a realizarem atividades similares a dos professores dessas instituições, podendo gerar uma desvalorização do profissional, pelas más condições de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento por parte do poder público.

Dessa forma, julgamos serem necessários avanços na qualidade da educação escolar brasileira para todos. No contexto atual, a escola para todo e todas, que também abarcam sujeitos com necessidades especiais e/ou em medidas socioeducativas e jovens e/ou adultos que preferem ou necessitam estudar à noite para poderem trabalhar durante o dia. Nesse sentido, vários são os motivos que levam os alunos à EJA, assim como os objetivos do sistema de ensino, porém, é necessário harmonizá-los para não excluirmos os estudantes no espaço que é pensado para a inclusão e democratização do ensino. Para tanto, é importante atualizar a EJA de acordo com os cenários socioculturais que emergem contemporaneamente.

Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem forte influência das escolas normais, onde eram preparados os futuros docentes. Isto aconteceu até o período da Reforma Universitária de 1968, com a criação das faculdades de educação (Machado, 2008). O modelo de formação de professores que vigorou até a publicação da LDB de 1996, foi o 2º grau técnico em magistério, que preparava os professores para lecionarem nos anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas, curta e plena, nas universidades, titulavam os professores das diversas

disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores do 2º grau. Dessa forma, observamos que não havia espaços de formação de professores para a EJA.

A formação específica para EJA teve início no final da década de 80, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional, onde poderiam ter ênfase ou habilitação específica na EJA (Machado, 2008). Nesse sentido, foram criados instrumentos legais que orientam os currículos dos cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores, tais como a LDB 9.394 de 1996, o Plano Nacional de Educação pela Lei 13.005/2015 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Esses instrumentos têm como propósito delinear o currículo para a formação inicial e continuada de professores da educação básica que contemple a escola em seu contexto atual, advinda de transformações do mundo globalizado e que atenda a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). Nesse contexto, a LDB 9.394/96, Art. 61, que dispõe sobre a formação de profissionais da educação, sinaliza a importância de considerar os objetivos das diferentes modalidades de ensino.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, para a EJA, solicita que os projetos pedagógicos sejam próprios e voltados para o perfil dos alunos. Destaca, ainda, que essa modalidade de ensino não se realiza com o professor motivado pela boa vontade e infantilizando os métodos, conteúdos e processos de ensino na EJA.

Diante disso, as instituições de ensino que formam professores não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Porém, a especificidade na formação de professores para a EJA nos cursos de licenciaturas não é obrigatória. Muitas universidades, Secretarias de Educação e outras instituições públicas e privadas, que propõem programas de formação docente, ainda atualmente, não aplicam iniciativas necessárias à formação com qualidade de professores para a EJA, visto que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma atuação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.

Uma das questões a serem repensadas na formação de professores para EJA é a ênfase no conhecimento dos instrumentos legais, políticas públicas, disciplinas pedagógicas e metodológicas de ensino e experiência docente, por meio de estágios. Estes instrumentos proporcionariam ao formando os desafios de atuar com sujeitos que retornam ao processo de escolarização.

As licenciaturas, ofertadas pelas instituições de ensino superior, habilitam os professores com formação em Matemática, História, Geografia, dentre outras, para atuarem na EJA. Porém, muitas vezes, os licenciados não têm uma formação acadêmica e prática pedagógica voltada para as pessoas jovens, adultas e idosas, como é previsto em lei.

A partir desse pressuposto verificamos pesquisas no Brasil sobre formação de professores para a EJA, na plataforma IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia), que tem a finalidade de divulgar e preservar a produção científica de instituições de ensino superior. A pesquisa foi realizada no site da plataforma IBICT, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, com o objetivo de identificar o número de publicações, teses e dissertações sobre formação de professores para a EJA no Brasil, especificamente, em Aracaju e Brasília. Os requisitos usados para realização da pesquisa no IBICT foram: a) a busca avançada, usando as palavras-chave “formação de professores *and* EJA”; b) a publicação ter ocorrido entre 2006 a 2016.

No período em análise, constavam no banco de dados 216 publicações dos últimos dez anos, sendo 165 dissertações e 51 teses que abordam a formação de professores para EJA. A Tabela 1 mostra o número de dissertações e teses publicadas entre 2006 e 2016 e, a Tabela 2 apresenta as dissertações e teses de Aracaju e Brasília, ambas divulgadas no IBICT.

Tabela 1

Dissertações e teses publicadas de 2006 a 2016

Ano	Dissertações	Teses	Total
2006	9	3	12
2007	12	1	13
2008	18	2	20
2009	9	3	12
2010	21	5	26
2011	15	5	20
2012	16	6	22
2013	19	11	30
2014	23	8	31

2015	16	3	19
2016	7	4	11
		Total Geral	216

Como mostra a Tabela 1, o número de trabalhos publicados sobre formação de professores para a EJA tem aumentado nos últimos anos, de modo que constam mais de vinte publicações por ano, em 2010, 2013 e 2014. Ressaltamos que esse número pode ser em decorrência dos diversos programas ofertados na EJA, que despertou o interesse de pesquisadores em investigar a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, precisamos dar continuidade ao diálogo entre os pesquisadores, gestores, professores e alunos da EJA, com o apoio de órgãos de fomento à pesquisa, estendendo-se a cada um destes a responsabilidade em contribuir para a consolidação e aperfeiçoamento da formação dos professores.

Tabela 2

Publicação de dissertações e teses de Aracaju e Brasília de 2006 a 2016

Dissertações e Teses de Aracaju	Titulação e Instituição	Ano
Educação Física: Realidade e Possibilidades da Prática pedagógica para o Estudante Trabalhador	Mestrado/UFS	2008
Os Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio: Um Estudo de Caso no Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchoa	Mestrado/UFS	2011
Saberes Construídos pelos Professores nas Práticas Docentes da Educação de Jovens e Adultos	Mestrado/UFS	2012
Dissertações e Teses de Brasília		
O ProEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia: Um Estudo Sobre os Fatores de Acesso e Permanência na Escola	Mestrado/UnB	2011
A Práxis Existencial Político-Pedagógica do Educador da EJA	Mestrado/UnB	2012

O ProEJA Transarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: Significações e Indicações de Estudantes à Elaboração de um Itinerário Formativo	Mestrado/UnB	2012
Educação Política e as TICs nos Fóruns de EJA do Brasil: Práticas e Desafios nos Casos do Distrito Federal e de Goiás	Mestrado/UnB	2014
Jovens e Adultos na Educação a Distância: uma Perspectiva Disposicionalista	Mestrado/UnB	2015
Os Inéditos-Viáveis na e da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos	Tese/UnB	2016

Após o levantamento dos trabalhos publicados em Aracaju e Brasília, realizamos a leitura dos respectivos resumos, a fim de identificarmos os objetivos das pesquisas e a relevância das mesmas para a formação de professores da EJA. Diante deste contexto, percebemos uma escassez de teses e dissertações em ambas as cidades.

No período em análise, em Aracaju, constavam três dissertações publicadas no IBICT que abordam a prática pedagógica do professor na EJA. Em Brasília, constavam cinco dissertações e uma tese, que apresentam a educação de jovens e adultos em diferentes perspectivas: acesso, permanência e formação do aluno, formação inicial e continuada dos professores, prática do educador na EJA, uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) em uma nova configuração de movimento social acerca das políticas de formação do professor, e, a educação de jovens e adultos ofertada na modalidade de educação a distância.

A partir desse cenário, ressaltamos o baixo número de trabalhos no campo da educação de jovens e adultos, principalmente no que se refere à formação de professores, fazendo-nos pensar na possibilidade de um baixo prestígio político, social e acadêmico dessa modalidade de ensino.

OBJETIVOS

Diante desse contexto teórico e histórico, a pergunta desta pesquisa é:

- Quais as dinâmicas de produção de significados da identidade docente, nos primeiros anos de docência, na Educação de Jovens e Adultos?

Tendo como objetivo geral:

- Analisar as dinâmicas de produção da identidade docente e profissional na Educação de Jovens e Adultos nos primeiros anos de docência, nas cidades de Aracaju e Brasília.

Objetivos específicos:

- Identificar os significados orientados à identidade docente.
- Analisar os posicionamentos e significados em relação à produção da identidade docente.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Neste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, baseada nos pressupostos teóricos da psicologia cultural e dialógica. A fim de atingirmos aos objetivos propostos, optamos por desenvolver pesquisa qualitativa multimétodos. Neste capítulo, apresentaremos: procedimentos éticos, os contextos de pesquisa, participantes, instrumentos e materiais, construção das informações empíricas, procedimentos para análise e precauções consideradas durante as entrevistas.

Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (CAAE: 55762915.2.0000.5540).

Participantes da pesquisa

Quatro professores atuantes na EJA participaram desta pesquisa. Os critérios de escolha foram: professores que trabalhassem em escola pública, atuantes na modalidade de EJA no primeiro ou segundo segmento do ensino fundamental ou em programas como ProJovem: Urbano, Adolescente, Trabalhador e Campo Saberes da Terra; ProEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) e que estivessem nos primeiros cinco anos de docência, em experiência profissional, visto querermos estudar as experiências iniciais na EJA, ver Tabela 3.

A escolha dos participantes em Aracaju se deu na escola que a pesquisadora realizou o estágio docente no período da graduação, pois sabia que ali estava sendo oferecido o ProJovem. Esta escola fica localizada em um bairro periférico na cidade de Aracaju que funciona nos três turnos. Nos dois primeiros, a escola oferece ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, no noturno, o ProJovem; ressaltamos que, no período da pesquisa, o ProJovem estava em seu segundo ano de oferta na escola. O público que frequenta essa escola são crianças, jovens e adultos com baixas condições socioeconômicas, sendo um dos requisitos para a participação no PROJOVEM é não ter vínculo empregatício, ou seja, não estar com carteira assinada. O número de alunos matriculados no ProJovem é de 75, dividido

para quatro professores, uma média 18 alunos por sala. Também faz parte da equipe do ProJovem dois profissionais de apoio e um profissional cuidador.

A pesquisadora conversou primeiramente com a coordenadora, que a apresentou os professores iniciantes. Após apresentação, a pesquisadora explicou a proposta do estudo a ser realizado e dois professores aceitaram colaborar com o estudo.

Em Brasília, primeiramente houve contato inicial com dois professores da Secretaria de Educação-DF que dispuseram indicar colegas que atendessem os requisitos para a participação no estudo, porém, os participantes indicados não eram professores iniciantes.

Em decorrência da impossibilidade de realização da pesquisa com os professores indicados, escolhemos uma região administrativa de Brasília conhecida pela participante, facilitando as visitas nas escolas para identificação de quais ofertam a EJA. A primeira escola visitada oferta ensino fundamental regular, a segunda a EJA, mas no segmento do ensino médio não havendo professores iniciantes; por indicação da coordenadora desta, fomos à outra escola que oferece EJA no segmento do ensino fundamental, tendo professores iniciantes; as escolas visitadas estão localizadas na Região Administrativa Sobradinho.

A escola, com professores que atenderam aos requisitos da pesquisa, oferta a EJA regular no segmento do ensino fundamental no noturno e, ensino fundamental regular, 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. A escola tem cerca de 550 alunos matriculados na EJA e há 22 professores que atendem a essa modalidade de ensino. Em relação aos discentes, a idade variou de 15 e 60 anos. A maioria com idade acima de 25 anos, com vínculo empregatício e responsável pelo sustento familiar. Os alunos com idade inferior a 25 anos não trabalham e, alguns, entre 15 e 17 anos de idade, cumprem medidas socioeducativas. Evidencia-se, também, a presença de alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades.

Tabela 3

Informações sobre os participantes

Nomes Fictícios e Cidades	Idade	Formação	Atuações Docente Outras Modalidades	Atuação na EJA	Tempo total de Experiência Docência
Rosa-AJU	25	Letras-Português	-	1 ano	1 ano
Pedro-AJU	32	Inglês	Curso de Inglês:	1 ano	2 ano e 6 meses

1 ano e 6 meses						
João-BSB	30	Letras- Português	Concomitante no segmento do Ensino Fundamental e Médio na EJA	3 anos		3 anos
Cláudio-BSB	28	Ciências Biológicas	Ensino médio com foco no vestibular: 1 ano Concomitante no segmento do Ensino Fundamental e Médio na EJA: 2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses		3 anos e 6 meses

Procedimentos

Houve um primeiro contato com cada participante, a partir de indicação das coordenadoras das escolas. No primeiro encontro, levamos o termo de consentimento livre e esclarecido, com informações sobre os participantes, objetivos da pesquisa e sequência de encontros que, foi entregue e explicado. Após confirmarem o interesse na participação no estudo, foi assinado. Todos os participantes ficaram com uma cópia do termo e houve um acordo com cada participante quanto ao melhor local, dias e horários para as entrevistas.

Na primeira sessão, desencadeou-se a entrevista aberta. Na segunda sessão, houve prevista entrevista episódica seguida por entrevista mediada por objetos ou fotografias. Todas as entrevistas foram individuais, gravadas em áudio digitalmente com o uso de dois gravadores portáteis, tendo intervalo de uma semana entre as duas sessões de cada participante. As imagens ou objetos foram requisitados ao final da primeira sessão. Após a finalização das atividades de entrevistas, as cartas foram solicitadas pela pesquisadora e enviadas por cada participante por e-mail.

Durante todo o processo, a pesquisadora manteve um diário, onde anotava suas impressões e tomadas de decisão de acordo com o andamento das sessões e também as perguntas que faria a cada participante na entrevista episódica. Houve o uso de um *pendrive*

para armazenamento dos dados, programa de áudio e multimídia *Sound Organizer* versão 1.5, para as transcrições.

Entrevista de Histórias de Vida

No início da primeira sessão da entrevista aberta foi solicitado aos participantes: “Conte-me sua história”. Durante a entrevista narrativa não interrompemos o participante, mas quando ele silenciava ou, simplesmente, citava algo e não contextualizava como se fosse uma *coda* (que estaria finalizando a narrativa), buscamos apoiá-lo a continuar com o fluxo da narrativa, tematizando o que acabara de mencionar, utilizando as seguintes perguntas do tipo “O que ocorreu antes/depois/então?”, como: “O que aconteceu?”, “Dá-me um exemplo”, “E daí, o que sucedeu?” “Quer falar sobre isso?” “Fale-me mais sobre isso”. Ao longo desta entrevista, a pesquisadora também não emitiu opiniões ou fez perguntas sobre atitudes do participante, não discutiu sobre contradições na narrativa e não fez questionamentos do tipo: Por quê?

Também o incentivamos com gestos não verbais (“hã, hã”, “sim”, “tá”) e aceno com a cabeça, sinalizando que o estávamos escutando, agindo como interlocutores ouvintes. A pesquisadora esperou um sinal claro de finalização (*coda*) e ao final fez alguns questionamentos: “É tudo o que você gostaria de contar?” e “Há algo que ainda queira dizer?”.

Em seguida, a pesquisadora informou aos participantes que iria desligar o gravador, mas se eles recomeçassem a narrar sobre assuntos que interessavam ao objetivo da pesquisa o gravador seria religado. Ao final da primeira sessão, pedimos aos participantes que levassem um objeto ou uma fotografia que o representasse como professor para a realização da segunda sessão.

Entrevista Episódica e Mediada por Objeto ou Fotografia

Na segunda sessão, foram realizadas as entrevistas: episódica e mediada por objeto ou fotografia. O intervalo de tempo entre a primeira e a segunda sessão foi de uma semana. Para preparar a entrevista episódica a pesquisadora ouviu diversas vezes a gravação da entrevista aberta, com o propósito de identificar os episódios da entrevista que não ficaram claros. Assim, elaboramos um roteiro que nos orientasse na busca de interpretações e explicações de eventos e a compreensão de sentidos produzidos pelos participantes.

No início da entrevista episódica, a pesquisadora explicou ao participante que retornaria a episódios e situações não esclarecidas na entrevista anterior. Esta introdução sobre como seria a entrevista episódica foi importante para familiarizar o participante com o método de pesquisa.

Depois desta introdução, a pesquisadora iniciou com um pequeno resumo de trechos da entrevista anterior, usando as próprias palavras do participante, exemplo: “Na entrevista passada você me contou sobre...”. Ao final da entrevista pedimos aos participantes que sintetizasse o que mais marcou em relação à profissão docente. Em seguida, era iniciada a entrevista mediada por objeto ou fotografia.

A pesquisadora solicitava ao participante que apresentasse o objeto ou a fotografia, sendo que esta última poderia ser tirada pelo próprio participante ou uma já existente, ficando a critério de cada entrevistado (a). Em seguida, a pesquisadora pediu: “Conte-me o porquê da escolha?”. A pesquisadora ouviu atenciosamente e pediu que o participante explicasse sobre algo exposto que poderia não ter ficado claro. Os objetos e as fotografias, levadas pelos participantes, foram fotografadas e anexadas a este texto.

Escrita de cartas

Ao final da entrevista episódica, a pesquisadora pediu aos participantes que escrevessem duas cartas (Forcione, 2013): a primeira, em primeira pessoa, em que contassem sobre o passado, presente e futuro como professor da EJA; e a segunda, como secretário ou subsecretário de educação, em que analisariam a EJA em seu contexto atual e perspectivas futuras. A mudança no posicionamento de professor para gestor (secretário ou subsecretário de educação) possibilitará o aprofundamento na análise das dinâmicas de produção de identidade e significados docente.

As mesmas orientações foram remetidas por e-mail dos mesmos, que nos enviaram as cartas concluídas. Foi dado um prazo de trinta dias para o envio. O email enviado aos participantes foi:

Prezado (a) xxxx

Primeiramente, gostaria de agradecer pela sua participação na pesquisa.

Para darmos continuidade ao trabalho, gostaria que escrevesse duas cartas: a primeira, em primeira pessoa, deverá relatar o passado, presente e futuro como professor da EJA; e a segunda, como secretário ou subsecretário de educação, em que analisará a EJA em seu contexto atual e perspectivas futuras.

Não há limite mínimo ou máximo de páginas.

Desde já agradeço.

Atenciosamente,

Danyelle Natacha

Diário dos encontros

O Diário da pesquisadora serviu para registrar informações relevantes no momento da produção dos dados entre pesquisadora e participante. Após as entrevistas de cada participante foi feita anotações descrevendo os contextos das entrevistas, registro das conversas informais antes e depois das entrevistas, observações dos gestos durante as falas e impressões da pesquisadora. O registro das informações no diário deu suporte para realização da entrevista episódica indicando possíveis eventos não explicados na entrevista aberta.

Produções em cada cidade

Na Cidade de Aracaju

O primeiro contato com os participantes foi na escola em que trabalham, por intermédio da coordenadora que os apresentou. Explicamos a eles o contexto de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância social e científica do estudo. Com o aceite em participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-lhes, o direito de desistência na participação do estudo a qualquer momento e o sigilo das informações, bem como os resultados alcançados da pesquisa. Em seguida, combinamos a primeira sessão de entrevista.

As entrevistas de histórias de vida, episódica e mediadas por objetos ou fotografias dos dois participantes foram realizadas no Café da Gente, em Aracaju, de acordo com o combinado com os participantes. O Café da Gente é uma cafeteria localizada no Museu da Gente que retrata a cultura da cidade por meio da culinária, quadros e objetos. A escolha desse lugar se deu por estar localizado no centro da cidade, facilitando a mobilização dos participantes. As entrevistas foram individuais e aconteceram no horário vespertino. Em todas as entrevistas, houve a preocupação de haver uma proximidade entre pesquisadora e participantes que ficaram de frente um para o outro. Os participantes, durante as entrevistas, olharam frequentemente para os lados, passavam a mão na testa, balançavam as pernas.

Entretanto, mesmo com o uso de tais recursos, Rosa e Pedro não aderiram à entrevista aberta conforme o previsto no planejamento da coleta. Narraram brevemente suas histórias de vida sem apresentar explicação dos eventos narrados e emitiram sinal claro de que não tinham mais nada a dizer. Rosa deu indícios com um minuto e um segundo e Pedro dois minutos e quarenta e cinco segundos, portanto, se fez necessário a realização, em seguida, na mesma sessão, de entrevista semiestruturada, a partir de temas que ocorrem tradicionalmente em entrevistas de histórias de vida de professores: família, infância, adolescência, formação acadêmica e Ser Professor.

Após as primeiras entrevistas, relataram que estavam tensos, pois não sabiam o que falar, disseram também que foi a primeira experiência em conceder uma entrevista. Quanto à duração de cada entrevista ver Tabela 4.

A pesquisadora enviou as orientações das cartas por e-mail para os dois participantes com vinte e um dias após a primeira sessão de entrevista. A partir dessa data, Rosa enviou as cartas depois de cinquenta e três dias e Pedro com cento e vinte e seis dias. Houve uma preocupação em relação à demora no envio das cartas dos participantes. Entramos em contato com Rosa, uma vez, e Pedro, três vezes, os mesmos afirmaram que enviariam e justificaram o não envio, por ausência de disponibilidade. Totalizaram-se setenta e quatro dias de Rosa e cento e quarenta e sete dias de Pedro, após a primeira sessão de entrevista.

Na Cidade de Brasília

Os contatos com os dois participantes foram feitos em uma escola, sendo realizado o mesmo procedimento do primeiro encontro com os professores de Aracaju. As entrevistas com o primeiro participante foram realizadas na Universidade de Brasília, pois o participante é doutorando na instituição. As entrevistas aconteceram no horário vespertino, havendo o intervalo de uma semana entre as duas sessões.

Antes de iniciar a entrevista, o participante questionou o que a história de vida dele poderia contribuir com a pesquisa, então a pesquisadora relatou que o presente estudo que parte do campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano está interessada no sujeito e nas mudanças nas dinâmicas da produção de si.

O participante no momento da entrevista estava tranquilo, falava pausadamente, e quase não movimentava o corpo, exceto as gesticulações das mãos ao narrar a sua história de vida. Ao finalizar a entrevista, o participante agradeceu a oportunidade de falar de si, das suas

experiências e relatou que foi um momento importante, pois havia episódios que contou para os quais nunca tinha atentado ao percurso e às dificuldades da profissão.

As entrevistas com o segundo participante aconteceram no refeitório da escola em que leciona, no intervalo do turno vespertino para o noturno. No início da entrevista, o participante estava nervoso, passava frequentemente a mão na cabeça, olhava excessivamente para os lados e relatava que não sabia o que dizer. Nos primeiros minutos da entrevista, pediu que pausasse a gravação, mas, logo em seguida, retornamos à entrevista. Depois de alguns minutos, o participante demonstrou estar mais à vontade ao falar de si. Ao final da entrevista, o mesmo relatou que na escola deveria ter esse espaço para poder falar sobre a prática docente, as dificuldades da profissão. A Tabela 4 apresenta os locais e durações das entrevistas.

Em relação às cartas, seguimos o mesmo procedimento dos participantes de Aracaju enviando as orientações por e-mail. Para João, enviamos o email de orientação das cartas com treze dias, após a primeira sessão de entrevista, o mesmo retornou com as cartas anexadas em vinte e seis dias, totalizando trinta e nove dias a partir da primeira sessão de entrevista. Para Cláudio, foi enviado com trinta e quatro dias após a primeira sessão de entrevista, devido ao e-mail oferecido estar inválido. Por tanto, fizemos contato com o participante por telefone para regularização do e-mail, sendo as cartas enviadas pelo participante após nove dias do recebimento das orientações, totalizando quarenta e quatro dias a partir da primeira sessão de entrevista.

Tabela 4

Indicação dos locais e duração das entrevistas

Participantes	História de Vida	Entrevista Semiestruturada	Episódica	Entrevista Mediada por Objeto ou Fotografias	Total das Entrevistas
Rosa	1' 1"	33'	20'	4' 45"	58' 46"
Pedro	2'45"	44' 22"	20'	2' 49"	69' 56"
João	71'	-	23' 44"	3'	97' 44"
Cláudio	58'	-	37'30	13' 30"	99'
				Total:	5h 25' 26"

O tempo das entrevistas mediadas foi demarcado a partir da explicação da escolha do objeto ou fotografias, representando-os como professores, e o final com indícios de

finalização (*coda*), entretanto, durante a entrevista episódica, os participantes fizeram referências à entrevista mediada.

Análise

O diário dos encontros foi utilizado como suporte à interpretação da pesquisadora. As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra com pausas, retrocessos, risos e silêncios. Utilizamos para as duas entrevistas e duas cartas de cada participante o mesmo procedimento de análise: análise temática dialógica e análise pragmática dos discursos.

A análise temática dialógica possibilitou a compreensão e aprofundamento das informações, além de identificarmos os sentidos e possíveis mudanças por meio dos instrumentos utilizados, permitindo identificar as dinâmicas da produção de significados (Caixeta, 2006; Carlucci, 2008; Forcione, 2013), tendo em vista que cada participante possui um ponto de vista pessoal e ao mesmo tempo social. A análise pragmática do discurso foi aplicada nas entrevistas e cartas e implicaram na análise das sequências das enunciações identificando os posicionamentos no discurso.

Num primeiro momento, o material produzido por cada participante foi colocado em sequência. As entrevistas foram analisadas para o estabelecimento de significados e sentidos. Em seguida, realizamos o segundo nível de análise aplicando a análise pragmática linguística para identificação dos posicionamentos (Eu, Outro e Mundo), e seus significados e sentidos, considerando-se um recorte temporal - presente, passado e futuro. Concomitantemente, nos dois níveis, foi realizada a análise das polifonias. Este procedimento implica a identificação de redundâncias, ênfases e força de significantes e significados produzidos na sequência discursiva.

Assim como Mieto, Barbato e Rosa (2016), todo o material produzido pelos participantes foi analisado no fluxo discursivo, com duplo foco: em significantes que se repetem com sentidos que se agrupam, e em sentidos que se agrupam, mas utilizam expressões diferentes. Em ambos os casos, pôde-se identificar posições e significados que estão regulando a atividade comunicativa dos participantes durante as entrevistas. Visto o foco nos movimentos polifônicos, que implicam a utilização de diferentes marcadores e a produção de sentidos, considera-se a dinâmica temporal, não-linear, em que foram sendo produzidos pelos participantes nas narrativas e nas explicações.

Em seguida, houve a produção de mapas referentes a cada um dos métodos, a partir das redundâncias de significados e posicionamentos identificadas que, por sua vez,

possibilitaram analisar as dinâmicas da produção da identidade docente. Após o tratamento de cada conjunto de informações individual, foram identificados elementos e dinâmicas comuns aos quatro participantes.

Nesse percurso houve: a) leitura intensiva das entrevistas para perceber o percurso dos discursos durante as falas; b) Revisitação da transcrição impressa juntamente com o áudio das entrevistas, para assegurar a melhor qualidade dos dados; c) Identificação e definição: dos significados recorrentes presentes nas narrativas e cartas; dos posicionamentos em relação a si, outro e mundo; e da polifonia nos posicionamentos de cada participante.

As informações obtidas a partir da aplicação dos multi-métodos foram organizadas em mapa por participante. Buscou-se assinalar as dinâmicas de produção da identidade docente, composta por posicionamentos, temas e significação, nos tempos passado, presente e futuro. Os temas centrais foram identificados a partir de suas recorrências, e a ordem proposta está relacionada à relevância na produção das identidades docente e profissional nas narrativas e cartas.

CAPÍTULO 4–RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos por participante. Iniciamos com a apresentação do resumo do que foi narrado e explicado, a síntese dos resultados com o mapa, seguido por descrição do resultado, com a inclusão de exemplos relevantes de trechos de falas e das cartas, e imagens do objeto mediador.

A leitura dos mapas é realizada com orientação da esquerda para direita, seguindo os movimentos das setas, que indicam as relações dialógica e dialética entre os tempos, significados e posicionamentos, em relação bidirecional de trocas das experiências.

Dinâmicas de Produção da Identidade Docente e Identidade Profissional Docente dos Participantes de Aracaju

Rosa

Rosa é formada em Letras-Português e no período da entrevista trabalhava como docente no ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), em um bairro periférico, na cidade de Aracaju. Quando nos encontramos a participante estava com 25 anos de idade e no primeiro ano de docência.

Desde que nasceu a participante mora com a avó materna, a mãe e uma tia. Na infância, Rosa mantinha contato com os tios e brincava de ser professora com os primos, que moravam próximo da casa em que reside. A participante mantinha um relacionamento com os primos para não se sentir sozinha, pois era filha única.

As dinâmicas de produção da identidade docente e da identidade profissional docente, nas narrativas e explicações de si de Rosa, são orientadas pelas interações entre tempo, posicionamentos Ser Aluna e Ser Docente, significados e sentidos relacionados aos temas Família, Formação Acadêmica, Pós-formação e Trabalho.

O cronotopo da atividade é formado pelos temas e seus entrelaçamento nos tempos passado, presente e futuro, em que a partir do tempo presente como docente, ela se reporta ao passado para tratar da família e formação como estudante, os atualizando e planeja o futuro como uma possibilidade de permanência e/ou mudança; e pelos espaços de socialização e desenvolvimento: família, escola pública, universidade, ambientes de estágio e trabalho.

Foram identificados, em sua narrativa, quatro posicionamentos que indicam a gênese da produção de identidade docente: 1) aluna na Educação Básica e no Ensino Superior, tendo

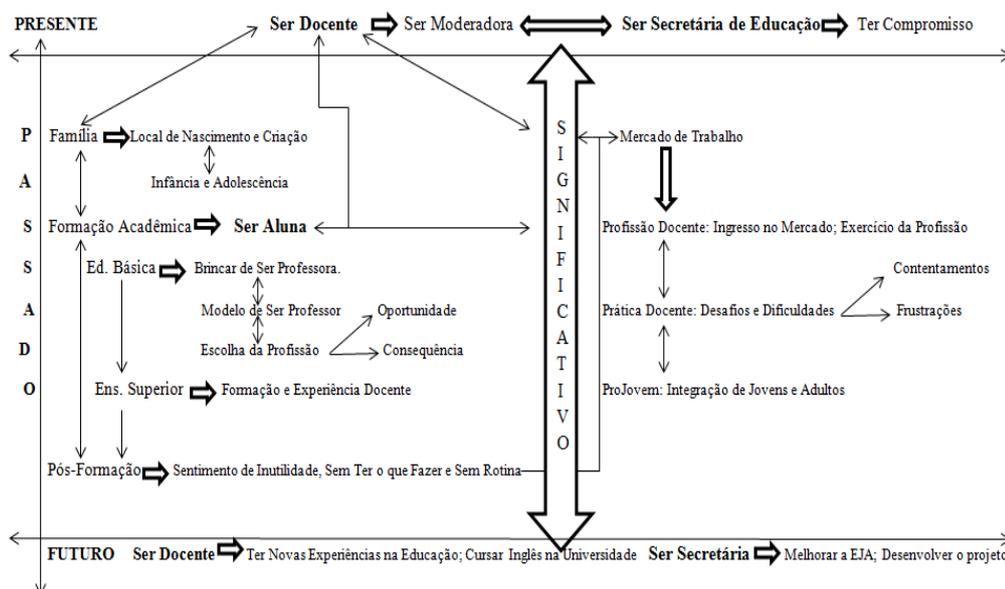
como sentido ser observadora; 2) estagiária durante o curso superior, na qual a participante passa a se ver como “professora de verdade”; 3) docente, ao assinar o contrato do primeiro emprego; e 4) professora nas suas lembranças de brincadeiras da infância.

Ser significativo regula a narrativa de Rosa e está relacionado a ser, fazer significativamente, estudando, na prática inicial do estágio (imagem mediadora escolhida), se surpreendendo, refletindo e exercendo a profissão de forma relevante para ela e para o aluno, proporcionando aprendizagem que faça sentido e possibilite que os alunos realizem suas expectativas futuras.

As ambivalências identificadas nas narrativas de Rosa estão relacionadas à escolha da profissão, com dois vetores para a mesma direção: oportunidade e consequência; à prática docente, com contentamentos e frustrações; e à atuação na EJA, que ocorreu pela primeira oportunidade de emprego formal em que a participante não objetivava trabalhar nesta modalidade. Entretanto, Rosa idealizou um projeto de alfabetização para adultos durante a formação docente.

As dinâmicas polifônicas foram identificadas, a partir do significado regulador da narrativa *ser significativo*, com o uso dos multimétodos: nos posicionamentos de aluna, como observadora da prática docente, e como docente orientado pelo fazer significativamente com o sentido de ser importante para aluno, sendo mediadora de mudanças. Estas dinâmicas polifônicas são produzidas na intersubjetividade com os alunos no tempo presente e também a partir dos modelos de bons professores, no tempo passado. Há responsividade entre os posicionamentos Ser Aluna, Ser Docente e Ser Secretária por intertextualidade. Quando se posiciona como Secretária, reporta-se as posições de professora e aluna trazendo o conjunto de significados que utilizou para interpretar o que precisa melhorar na EJA, incluindo a formação do professor, condições de trabalho, os espaços de ensino, os materiais didáticos para melhorar a vida dos alunos.

A Figura 2 apresenta o mapa semântico e indica as dinâmicas de produção do “Ser Docente” de Rosa que está articulada à identidade docente e profissional, a partir de temas centrais: Família, Formação Acadêmica, Pós-Formação e Mercado de Trabalho.



- Legenda
- = Tempo cronológico
 - ↔ Ou ↔ = Bidirecional: há uma relação de trocas na orientação da experiência
 - ⇒ = Sentido
 - ↗ = Ambivalência: com duas setas em vetor para a mesma direção

Figura 2- Mapa das dinâmicas de produção do Ser Docente de Rosa

Os movimentos entre passado, presente e futuro são presentes na narrativa, podendo ter entrelaçamento entre os tempos, no momento de fala em que ocorre a atualização na narrativa e o posicionamento que a participante assume na interação. No tempo presente, percorre a trajetória familiar tendo em vista que se posiciona com dificuldades para estudar em casa referentes a sua condição de vida, a ausência-presença do pai e à coragem da mãe, que trabalhava muito.

No posicionamento Ser Docente de Rosa foram identificados os temas: Família, tendo como sentido o lugar de nascimento e criação, a infância e a adolescência; Formação Acadêmica, composta pelo subtema Educação Básica, tendo como sentidos o brincar de ser professora, o modelo de ser professora e a escolha da profissão como oportunidade e consequência, e pelo subtema Ensino Superior, envolvendo a formação e a experiência docente significativa; Pós-Formação que está orientada por sentimentos de inutilidade, estar sem rotina, sem ter o que fazer; e, o ingresso no Mercado de Trabalho como espaço para o exercício da profissão.

No tema Família, a participante Rosa relata sobre o local de nascimento e criação em que passou a infância e adolescência, onde sempre morou, em Aracaju. O pai e a mãe de Rosa são posicionados como pessoas sem formação acadêmica e, Rosa tinha que se esforçar

para passar nas provas. A única ajuda com conteúdos escolares que recebia era na escola. Pelo fato de o pai ter outra família e haver interferências, o relacionamento de Rosa com seu pai pode ser caracterizado como inconstante, uma vez que, ora ele se fazia presente, ora ausente:

Então, eu acho que até uns sete ou oito anos, a gente não caminhou juntos, mas eu o via com frequência. Ele era presente em minha vida. Depois disso, eu fiquei um bom tempo sem vê-lo, eu acho que uns oito ou nove anos sem vê-lo. Depois a gente voltou a ter um contato próximo de novo. [...] A minha relação com meu pai é assim: a gente está próximo por alguns períodos, e outros períodos que a gente não se vê. Aí teve um tempo em que ele estava trabalhando numa empresa perto da minha casa e a gente se via quase todo dia, mas aí já tem alguns meses que eu não vejo ele de novo (*Entrevista Episódica, linhas 63 a 70*).

Por outro lado, a mãe é posicionada como um exemplo de coragem e de dedicação ao trabalho no esforço em proporcionar à filha melhores condições de vida e incentivo para o término dos estudos:

A minha mãe é costureira e sempre trabalha bastante. Sempre a tenho como exemplo nesse sentido de fazer o que quer fazer, ela sempre batalhou muito, até pra me dar condições de eu estudar na melhor condição possível (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 23 a 26*).

Ao falar sobre a adolescência, a participante se posiciona como uma adolescente tranquila e introspectiva. Por esse motivo, recebia broncas, do tipo: “Você não sai desse quarto, fica o tempo todo lendo livro” (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 33 a 34*). Apesar disso, Rosa fez amizades na escola, mantendo-as até o presente. Teve dois namorados, o primeiro aos 15 anos, caracterizado por ela como um “namoro curto” e, o segundo, aos 17 anos estando juntos até o momento da entrevista. A maior parte do tempo ficava em casa estudando e assistindo televisão. Para finalizar o período da adolescência, a participante diz: “Isso foi tranquilo, acho que não dei muito trabalho não” (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 43 a 44*).

O tema Formação Acadêmica está permeado por dois subtemas: Educação Básica, tendo como sentidos brincar de ser professora, modelo exemplar que recebeu de alguns professores e escolha da profissão como oportunidade e consequência; e, Ensino Superior,

tendo como sentido a formação e experiência docente. A produção da identidade docente de Rosa se deu no início da educação básica, ainda na infância, por meio das brincadeiras de ser professora em que ensinava aos primos, as lições da escola, vivenciando a profissão, por meio da brincadeira de faz-de-conta:

Brinquei muito de ser professora quando criança. Eu tenho primos de 5 a 6 anos de diferença então eu ensinava a lição de casa pra eles, brincando de ser professora. [...] Eu desempenhando o papel de professora. Depois num segundo momento, vem de observação dos meus professores mesmo. Eu tenho uma professora, de Língua Portuguesa do ensino médio que eu tive um contato muito próximo com ela. De observar o comportamento dela como professora, foi muito importante pra mim. Aí depois veio essa construção acadêmica mesmo né? De passar pela universidade. E agora de desempenhar a profissão é dia a dia mesmo né? Cada dia a gente vivenciando cada coisa. A gente aprende alguma coisa nova. Traz essa coisa nova para o que vai vim depois (*Entrevista Episódica, linhas 170 a 182*).

Uma das etapas da educação básica, o ensino médio, é descrito por Rosa como um momento de decisão na escolha da profissão, tendo como indicadores dessa escolha: a afinidade com estudos de literatura, iniciado na infância; novamente, o que interpreta como o modelo oferecido por professores, em destaque uma docente da Língua Portuguesa do ensino médio em que Rosa observava os comportamentos, posturas, e a forma de ser docente; e, a licenciatura como a única opção para ter acesso ao ensino superior, sendo esta escolha caracterizada como uma oportunidade e, simultaneamente, uma consequência, por não ter o curso de bacharelado em Letras, à época.

Então, [...] Eu sempre gostei muito das letras, gostava muito de literatura, gostava muito de língua portuguesa. Ser professora veio como uma consequência disso. Não era meu objetivo direto, principal. Veio como uma consequência mesmo. E a oportunidade da universidade mesmo, a gente não tem um curso de letras que seja voltado para um bacharelado, que não seja voltado pra uma sala de aula, que todos os cursos que a gente tem pra essa área são voltados para sala de aula, então acabou sendo como uma consequência. Mais é uma consequência a

qual eu me identifico... (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 64 a 71*).

Nessa perspectiva, identificamos que a escolha profissional está relacionada às experiências de vida e às condições socioeconômicas, uma vez que, a participante considerava-se despreparada para concorrer às vagas em outros cursos e, com condições econômicas insuficientes para manter-se. Mesmo com dificuldades enfrentadas, em termos socioeconômicos e em termos de ensino por parte da família, Rosa conseguiu chegar à universidade. A formação docente para a participante foi uma oportunidade para entrar na universidade, e uma consequência, não uma escolha.

O tema “Ensino Superior” tem como referência a entrada na universidade no curso de Língua Vernácula, dando início a sua formação docente. Rosa conta que o ingresso no ensino superior gerou orgulho em seus familiares, por ser a primeira da família a ter acesso à universidade, sendo esta federal, e a primeira colocada no curso, considerando a ampla concorrência do vestibular.

A narrativa sobre o ensino superior é desencadeada a partir das vivências em grupo de estudo, estágio docente e ensino durante a formação docente. O grupo de estudo possibilitou o seu primeiro contato com a sala de aula no período de sete meses, a cada 15 dias, e a idealização de um projeto de alfabetização para adultos.

O estágio docente obrigatório, realizado no ensino fundamental e médio, foi prejudicado pela greve na universidade e pelo período de férias das escolas públicas. Este é um dos marcos da produção da identidade docente e profissional docente de Rosa, caracterizado por certezas, incerteza e dúvidas sobre a profissão ser professora.

A vivência da profissão durante o estágio é apontada como o espaço de experimentação em que passou a se ver como professora de verdade. Há polifonia da narrativa com a imagem que trouxe para a entrevista mediada, que a retrata com sua turma de estágio, todos sorrindo. Nesse sentido, Rosa fala sobre a interação com os alunos durante esse período:

Eu não sabia direito o que era ser professora. Não sabia, só de observar. Não sabia como seria eu como professora, então o meu estágio foi esse momento de muitos testes, de reconhecimento mesmo de lidar com as dificuldades de sala de aula. Geralmente a aula de estagiária não é muito valorizada pelos alunos mesmo, né? Estagiária é como se fosse uma aula de “mentirinha”. Não fosse uma aula que fosse valer nota, fazer

parte da avaliação deles e tudo mais (*Entrevista Mediada por Fotografia, linhas 24 a 31*).

Mesmo com as dificuldades de sala de aula, de como ensinar, de como está sendo como professora e do relacionamento com os alunos, enfrentados por Rosa durante o estágio, este se tornou um momento decisivo para a permanência ou saída da profissão docente, um ponto de mudança de aluna para professora.

Então, de lidar com essas primeiras questões (dificuldades de sala) e buscar a melhor maneira de solucionar. E aí fui aprendendo, fui me descobrindo e cheguei a essa conclusão. É isso que eu vou fazer mesmo (*Entrevista Mediada por Fotografia, linhas 39 a 41*).

Na entrevista mediada, Rosa trouxe uma fotografia (Figura 3) que a representa como professora. A mediação da fotografia possibilitou a identificação do primeiro marco da produção da identidade profissional docente da participante, uma vez que ela relembra o momento em que se reconheceu como “professora de verdade”, como uma profissional. Em relação à escolha da fotografia a participante relata:

Eu fiquei pensando muito no que eu traria. Tivesse relacionado à minha profissão mesmo. E aí um objeto eu não consegui pensar em uma coisa que me representasse: Tá! Vou escolher uma fotografia então! Eu tenho fotografia do curso com meus amigos, no momento da formatura também eu pensei em trazer alguma foto da colação de grau. Só que aí mexendo nas coisas lá encontrei uma foto do estágio aí pensei: Não! Vou levar essa foto do estágio. Porque foi a partir daí que eu comecei a me ver como professora de verdade (*Entrevista Mediada por Fotografia, linhas 15 a 21*).



Figura 3- Fotografia do primeiro estágio docente de Rosa

A formação inicial, na universidade, foi caracterizada como insuficiente, em relação à teoria e prática ofertada, que, para ela, reflete no trabalho docente. Na fala de Rosa, um dos indicadores, que justificam essa insuficiência, é a falta de disciplinas voltadas para alfabetização e sobre como lidar com a sensibilidade dos alunos por não saberem ler e escrever. Dessa maneira, Rosa propõe que os cursos de formação docente precisariam ofertar aos graduandos a oportunidade de aprenderem com professores experientes.

Eu estudei diversas disciplinas que muito pouca delas falava da realidade do dia a dia do professor. A maioria debatia teorias, debatia estudos e tal. E aí quando você chega à sala de aula, você sente que está faltando alguma coisa. Tá me faltando o suporte para estar aqui. Têm algumas poucas disciplinas que tratam desse dia a dia do professor mesmo e são insuficientes (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 111 a 116*).

[...] compartilhar a história mesmo, dos professores, compartilhar um pouco mais desse começo de vivência deles, pra gente aprender com a experiência do outro (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 159 a 161*).

O tema “Formação Acadêmica” e subtemas relacionam-se em vários pontos de sua narrativa ao tema “Mercado de Trabalho” e subtemas e ao Ser Docente. A Formação no Ensino Superior não é suficiente, no entanto, é ambivalente, pois Rosa relata o quanto estudou e participou de iniciativas durante o curso de formação inicial. Este momento também proporcionou a experiência de estágio que se torna ponto de mudança para a sua atividade profissional. A “Pós-formação” orienta-se por sentimentos referentes à espera, descritos anteriormente, visto que o ingresso ao mercado de trabalho ocorreu um ano e meio depois da graduação, sendo contratada em seu primeiro emprego como professora do ProJovem. A entrada no Mercado de Trabalho, por sua vez, define o exercício da Profissão Docente e a Prática Docente tendo como direção ser moderadora, em que abarca os desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano. O ProJovem, programa no qual atua, é interpretado como espaço de integração de jovens e adultos ao sistema escolar.

O tema “Mercado de Trabalho” é composto por três subtemas: Profissão Docente, Prática Docente e ProJovem. No subtema profissão docente, a orientação do sentido é o ingresso no mercado de trabalho com contrato formal, para o exercício da profissão. Nesse espaço Rosa se posiciona como uma profissional docente, caracterizando-se como moderadora, uma vez que suas funções vão além dos conteúdos estabelecidos pelo currículo,

e também tenta evitar preconceitos e agressões, de modo a possibilitar o desenvolvimento do aluno.

O primeiro emprego formal possibilitou à Rosa a inserção na modalidade da EJA, sendo a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e exercer sua profissão. Em relação à prática docente, a direção dos sentidos são os desafios e dificuldades, apresentando ambivalências em ambos os sentidos, em que a participante, simultaneamente, sente contentamentos e frustrações, podendo haver uma bidirecionalidade no sentido.

Como prática docente atual, o ProJovem é um espaço que integra jovens e adultos ao sistema de educação e discute a realidade social, porém precisa aprimorar em alguns aspectos que interferem na sua prática docente. Os aspectos apontados pela participante são: carga horária excessiva para os alunos, admissão de pessoas que não sabem ler e escrever, ambientes infantilizados, aulas de computação que não acontecem e pagamentos, de professores, funcionários e alunos, que atrasam constantemente.

Esses aspectos permeiam o dia-a-dia dos alunos e dificultam o trabalho docente de Rosa, principalmente porque, segundo ela:

[...] a gente não tem preparo para saber como lidar com aqueles alunos, alfabetizar aqueles alunos. É no dia a dia mesmo, de a gente perceber a dificuldade de cada um e trabalhar em cima da dificuldade de cada um (*Entrevista Episódica, linhas 91 a 94*).

O sentido de desafio da prática docente está relacionado ao exercício da profissão em espaços e com materiais didáticos inadequados, caracterizados como infantilizados e, às relações entre professor-gestão, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade, com as suas afinidades e desavenças entre si.

As dificuldades da prática docente têm como direção de sentido: lidar com problemas psicológicos, econômicos, sociais e a sensibilidade dos alunos, assim como com os problemas estruturais da escola, a falta de materiais didáticos adequados e os atrasos de pagamentos de professores, funcionários e alunos do ProJovem. Por sua vez, a participante Rosa retrata que está em constante mudança e aprendendo a ser professora por meio das conquistas do dia-dia e das dificuldades da profissão:

[...] Assim, como é a minha primeira experiência profissional fixa mesmo, além da descoberta de trabalhar com EJA, a descoberta de como trabalhar mesmo. Então, além de estar sendo tudo novo, cada dia uma situação para lidar. Aí você tem certas burocracias que o professor tem que cumprir para

aprender a lidar com elas. Responder a coordenação, responder a direção tal e ainda ter sua liberdade para trabalhar em sala de aula, planejamentos essas coisas todas. Tudo está sendo construído agora. Tá se construindo (*Entrevista Histórias de Vida, linhas 135 a 141*).

Nesse contexto, apesar dos desafios e dificuldades da prática docente, Rosa produz ambivalência desencadeada pelos momentos de crises, havendo a bidirecionalidade dos sentidos: contentamentos e frustrações. O contentamento está relacionado à mediação de sua prática docente proporcionando aos alunos, mudanças na postura e vocabulário, comportamentos e conquistas, tais como: sucesso escolar, aprovações em seleções, contratos de emprego. Diante desses contentamentos, Rosa descreve ser significativa para os alunos, uma vez que para a participante, a escola é um espaço de transformação social, expressando a sensação de orgulho:

[...] Dá uma sensação de: puxa! Eu participei um pouquinho daquilo ali que ele está conquistando né? A sensação de orgulho é muito grande (*Entrevista Episódica, linhas 194 a 195*).

Por outro lado, a frustração é marcada pelos problemas estruturais da escola, relacionados à falta de material didático e do suporte pedagógico, às relações de desavenças entre professores e alunos, e aos atrasos de salários. Nesse sentido, o contexto de interação, a EJA, e os desafios e as dificuldades geram a produção da identidade docente e da identidade profissional docente. Enfatizamos que a identidade docente e a identidade profissional docente de Rosa sucedem no exercício da profissão, ou seja, no sendo professora, assim como nas brincadeiras da infância e nos estágios de docência.

Nesse contexto, ao discorrer sobre a prática docente, Rosa justifica as dificuldades dos alunos do ProJovem em função da falta de identificação com o ambiente escolar, quando não se sentem parte da escola, como também pela dificuldade em retomar o ritmo de estudo e lidar com o erro.

O posicionamento “Ser docente” tem o sentido *ser significativo para o aluno*. Este sentido está vinculado ao passado: a participante se posiciona como aluna observadora, reportando-se ao fazer docente significativo de alguns de seus professores. No tempo presente atualiza este posicionamento como constituinte do Ser Docente, tendo como sentido, ser significativo para o aluno, movido por seu passado como aluna, o presente e o futuro como docente.

Na produção do Ser Docente de Rosa também foi identificada polifonia por intertextualidade em relação às duas cartas: a primeira em que solicitamos que se posicionasse como docente e a segunda, para que deslocasse o seu posicionamento para o de secretária de educação. Na primeira, pela dificuldade na espera por uma vaga para a entrada no mercado de trabalho para o exercício da profissão docente com contrato formal, sendo estes, os significados reguladores da profissão. O desenvolvimento da identidade profissional docente é caracterizado como difícil, mas também como um espaço de aprender a ser professora tendo como foco “melhorar a vida dos alunos e o sistema da EJA” (*Carta Professora da EJA*) iniciado no tempo presente para a concretização em um futuro próximo. A posição de Ser Secretária de Educação é constituída pelos posicionamentos Ser docente como ser significativo, e Ser aluna como ser observadora. A orientação deste posicionamento de Ser secretária da educação é regulada pelo compromisso com os alunos, professores e sociedade, uma vez que no passado, na posição de aluna, e, no presente, sendo docente, a participante, se posiciona como secretária de educação em uma perspectiva futura.

Ao se posicionar como Secretária da Educação, Rosa afirma que pretende cumprir os prazos de pagamentos dos funcionários e alunos da educação, com o propósito de evitar desistências e manter os participantes do ProJovem estimulados. Nesta posição, propõe criar: campanha de conscientização, para alunos e familiares, sobre a importância de manter e concluir os estudos; programa de estágio para incentivar a experiência profissional; canal de comunicação entre sociedade e Secretaria de Educação para dúvidas, críticas e sugestões; curso de aperfeiçoamento junto aos professores, com o objetivo de facilitar o trabalho docente diário e incentivar projetos educacionais, com oferta de materiais didáticos e suporte especializado; premiação de professores que se destacam no desenvolvimento das atividades, tendo como propósito central, melhorar o sistema da EJA e alcançar o cumprimento dos objetivos propostos (*Carta Secretária de Educação*).

O resultado de Rosa teve como base as dinâmicas de tempo, posicionamento e significados que permeiam e produzem a identidade docente e identidade profissional docente. Nesse sentido, apontamos a relevância do uso dos multimétodos para a obtenção das diferentes informações com possibilidade de observarmos algumas dinâmicas de interpretação e explicação de si.

Na entrevista de história de vida, tivemos informações sobre local de nascimento e criação, trajetória acadêmica, família, escolha do curso superior, prática e profissão docente e planos futuros de voltar à Universidade para estudar inglês. Na escrita das duas cartas, a primeira posicionada como professora da EJA no tempo passado, presente e futuro; e, a

segunda como Secretária de Educação. Rosa revela aspectos que não foram mencionados nas entrevistas anteriores, atualizando e produzindo significados para produção da identidade docente. No tempo passado, a participante relata que não pensava em ser professora na modalidade da EJA, e a sua inserção se deu pela oportunidade do primeiro emprego, com contrato formal, no ProJovem. Entretanto, no decorrer da carta ao posicionar-se no futuro, identificamos ambivalência (Abbey & Valsiner, 2005) quando se refere a um projeto de alfabetização de adultos, idealizado, ainda, durante a formação docente, que não foi mencionado nas entrevistas anteriores.

O posicionar como professora da EJA no tempo presente concentra-se no tema profissão, função e prática docente. Ao finalizar a carta, a participante reafirma o que foi dito nas entrevistas anteriores e apresenta os planos a serem realizados: o projeto de alfabetização de adultos e o desejo em trabalhar com outras modalidades de ensino; tendo como perspectivas futuras o objetivo de contribuir com a modalidade da EJA a partir de suas experiências como docente. Considerando suas perspectivas futuras, percebemos a existência de polifonia das vozes, uma vez que a participante relata, na entrevista narrativa, que os graduandos deveriam ter a oportunidade de aprender com professores experientes. Nesse sentido, ao se tornar professora, Rosa deseja contribuir com a formação de futuros professores, a partir das suas experiências no cotidiano escolar.

Na segunda carta, o significado que regula o posicionar como gestora é o compromisso, em um contexto atual e nas perspectivas futuras. Na posição de secretária de educação, Rosa tem como objetivo intervir para o aprimoramento da modalidade da EJA e cumprir os objetivos propostos. O deslocamento de posição docente para secretária de educação permitiu percebermos aspectos que permeiam as identidades docente e profissional de Rosa.

Pedro

Pedro é formado em Inglês está há dois anos e meio na profissão, com contrato formal de emprego, sendo que no primeiro ano e seis meses lecionou em uma instituição que ofertava ensino de língua inglesa, e no ato da entrevista, estava como professor do ProJovem há um ano.

As dinâmicas de produção da identidade docente e da identidade profissional docente, nas narrativas e explicações de si de Pedro, são orientadas pelo cronotopo formado pelo entrelaçamento entre os tempos passado, presente e futuro e os posicionamentos. A partir do

tempo presente, como docente, reporta-se ao tempo passado na posição de filho e aluno e aos temas, Formação Familiar, Formação Acadêmica, Modelo de Professores e Mercado de Trabalho. O modelo de professores permeia intrinsecamente os demais temas. No presente, atualiza e explica o passado e planeja o futuro na concretização de uma formação continuada em outro país para o aperfeiçoamento como professor da língua inglesa. O futuro para o participante é possibilidade de permanência na profissão de professor e de mudança, em direção a saída da EJA para qualificação profissional.

Os posicionamentos são: a) Eu: o posicionamento filho, orientado pela coerência do posicionamento mãe/professora nos diferentes contextos de socialização em que demonstrava ser a mesma pessoa mantendo os mesmos sentidos de atuação ética; aluno, está orientado pelas experiências de violência na educação básica. No ensino superior, as narrativas estão orientadas pelos conflitos pessoais entre as áreas de conhecimento que escolheu para estudar e as suas crenças e valores. Como Docente posiciona-se orientado à transformação social, sobretudo, com foco no combate aos preconceitos. Este direcionamento evidencia a responsividade por meio da intertextualidade nas narrativas. b) Posicionamentos- Outros: mãe, avó e tias são modelo de professoras da Educação Básica que valorizam a educação e a continuidade dos estudos; Pai, orientado pela ausência na criação; professores da educação básica, tendo como direção as cobranças aos alunos para estudar e avançar nos estudos, e professores no ensino superior, atrelado aos bons oradores. c) Posicionamento-Mundo: família, orientada pela importância da educação para o desenvolvimento pessoal, social e econômico; escola particular, quando aluno conheceu as cobranças realizadas pelos pais e coordenadores aos professores pelo fato de estar pagando pelo ensino, quando professor classificou-a como uma escola tradicional em que não é aberta as mudanças; universidade, a direção foi de ter mais liberdade de falar o que pensa e de ser quem é; ambientes de estágio e ambientes de experiências docentes no período da formação, estes qualificados como um espaço de oportunidade de conhecer a realidade do dia-dia do professor em uma preparação docente; aulas de reforço, orientados pelos salários insatisfatórios. Qualifica esses alunos como carentes de atenção, no sentido de não terem tanto tempo com os pais, provocando interferências na sua prática docente; o curso de Inglês, tendo como sentido o modelo quadrado de ensino que não respeita a diversidade regional, e a EJA como um espaço de mudanças e confrontação do que está exposto pela sociedade e estando mediada pela interação entre a prática docente e as experiências dos alunos em prol da transformação social.

Ao finalizar o ensino médio, Pedro realiza dois vestibulares, um em uma instituição federal e o outro em uma particular, sendo aprovado em ambas: na primeira em Ciências Sociais e na segunda, em Jornalismo. Devido às condições financeiras, optou por cursar o ensino superior na universidade federal, porém com dois anos de curso decide transferir para o curso de Inglês. Os resultados indicam que a escolha de Ser Docente para Pedro não estava determinada pelo fato de mãe, avó e tias, serem professoras, mas “algo que foi acontecendo naturalmente” (Entrevista de Histórias de Vida, linha 79).

Interessante que o primeiro curso que comecei foi Ciências Sociais e não foi licenciatura, foi bacharelado, mas aí eu comecei a me questionar sobre algumas coisas pessoais mesmo: Será que aquele era o caminho mesmo que eu estava querendo? Sabe? Aí eu cheguei à conclusão de que não era bem daquele jeito e que eu deveria ter feito o que queria desde o começo que era uma licenciatura que envolvesse língua: Português e Inglês. Na verdade era o que eu queria Português e Inglês. Aí não estava com saco pra vestibular mais [risos] tentei uma transferência interna, só que infelizmente nessa transferência não tinha português-inglês, tinha só inglês né? (Entrevista de Histórias de Vida, linhas 61 a 69).

O significado que regula a narrativa de Pedro é *transformar a realidade social*, relacionado às experiências nas posições de filho, aluno e docente, marcado pelas vivências em situações de violência e preconceito sofridos durante a educação básica. O sentido de transformar a realidade, para Pedro, é de mediar os conflitos sofridos por seus alunos nas mesmas situações.

A ambivalência identificada na narrativa de Pedro está vinculada à profissão docente, em dois vetores: desafios, relacionado à luta para permanecer na profissão; e, frustrações, relacionado ao descaso dos órgãos públicos com a educação.

Foram identificadas, com o uso dos multimétodos, as seguintes dinâmicas polifônicas: por intersubjetividade, ao dar a voz de forma direta, na narrativa, ao professor-universitário tendo como direção a profissão docente com amor e dignidade no sentido de boas condições de trabalho, salários adequados ao serviço que oferecem, o respeito e o reconhecimento por parte das autoridades responsáveis pelo funcionamento e manutenção da educação. A responsividade ocorreu entre os posicionamentos outro, professor-universitário, o ser aluno, o ser docente e o ser secretário por intertextualidade em que como aluno se reporta ao discurso

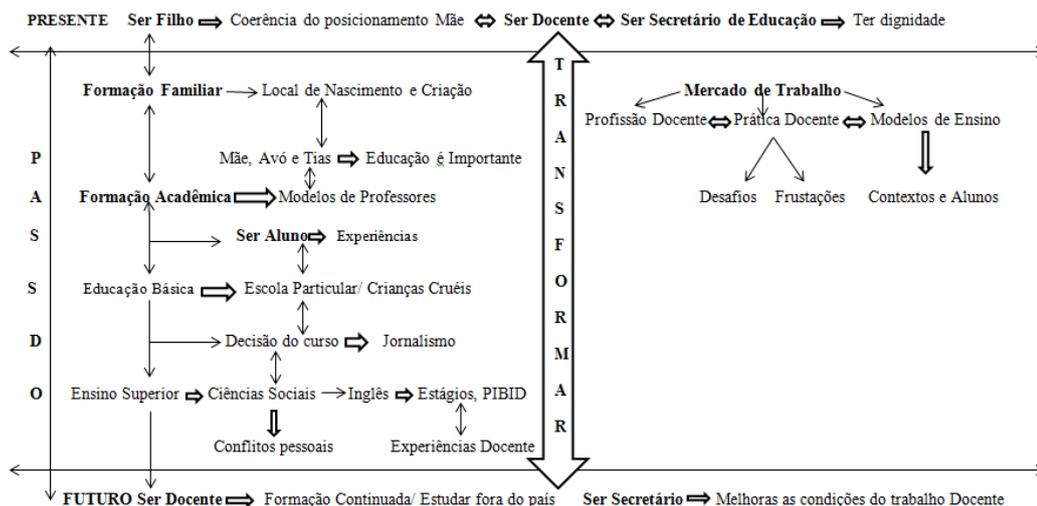
do seu professor, no ensino superior e torna parte do que é como docente e também pelas experiências da profissão, no presente. Ao se deslocar para a posição de secretário, produz a carta mediada pelo discurso do professor e as experiências docentes identificadas nas narrativas, mantendo a orientação da profissão docente como um profissional que precisa de ter amor e dignidade pela profissão. Como secretário, deseja oferecer boas condições de trabalho, valorização e reconhecimento do trabalho docente na sociedade mediada pelo significado regulador da narrativa a transformação social.

Outras possibilidades de dinâmicas polifônicas foram: a) por intertextualidade, a leitura de mundo e a descaracterização do sujeito em seu contexto nas concepções de Paulo Freire acerca do ensino de jovens e adultos, que faz parte de como pensa e age como docente na EJA; b) por intersubjetividade, a responsividade entre o posicionamento-outro, aluno e professor tendo como sentido o retorno do aluno às práticas do professor e de afetividade entre si.

O professor é um profissional, seu trabalho acontece para além do amor que é basilar para o exercício de qualquer outra função, o que é necessário é tornar digno o seu trabalho, não elevando-o ao patamar de sacerdócio, mas tratando-o com dignidade. Por parte das autoridades, a dignificação se faz com investimento e real preocupação, investimento em seu sentido mais amplo (*Carta Secretário de Educação, linhas 1 a 5*).

Meus professores diziam também: trabalhar por amor é essencial em qualquer profissão. Mas você tem que saber seus direitos, tem que brigar por eles também (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 102 a 103*).

A Figura 4 mostra as dinâmicas de produção do “Ser Docente” de Pedro articuladas à identidade docente e profissional, a partir dos temas centrais: Formação Familiar, Formação Acadêmica, Modelo de Professores e Mercado de Trabalho.



Legenda

- = Tempo cronológico
- ↔ ou ⇔ Bidirecional: há uma relação de trocas na orientação da experiência
- ⇒ = Sentido
- ↔ = Ambivalência: com duas setas em vetor para a mesma direção

Figura 4- Mapa das dinâmicas de produção do Ser Docente de Pedro

Na narrativa, identificamos os temas que regulam o Ser docente de Pedro: A Formação Familiar, em que descreve o local de nascimento e criação e narra a infância e adolescência e a importância da Educação para a família; a Formação Acadêmica, composta pelo subtema Educação Básica, que tem como sentido os modelos de professores, em ênfase o da própria mãe como docente; e pelo subtema Ensino Superior, sendo as Ciências Sociais, marcado por conflitos pessoais que desencadeou a escolha pela formação docente.

A “Formação Docente” tem como aspecto relevante a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), as experiências docentes e o modelo de professores. O tema “Mercado de Trabalho” é composto pelos sentidos Profissão Docente, Prática Docente, nos quais há indicadores de desafios e frustrações, e por último, os Modelos de Ensino que modificam sua prática docente a partir dos diferentes contextos de ensino e alunos.

No tema Formação Familiar, assim denominado em função do nível educacional dos familiares, os indicadores da produção da identidade docente de Pedro são: o local de nascimento e criação, na cidade de Aracaju; Infância e Adolescência, sendo estes períodos marcados por conflitos; e os posicionamentos da Mãe, Pai, Avó e Tias

Desde que nasceu Pedro mora em Aracaju e convive com a mãe, irmã e a avó materna. O convívio com o pai na mesma casa durou do nascimento aos 11 anos de idade,

mas com o término do casamento dos pais, se distanciaram e, com o decorrer do tempo, o diálogo entre eles foi diminuído. Por sua vez, com o propósito de cuidar dos netos, Pedro e sua irmã, a avó tornou-se presente ao se deslocar do interior da Bahia para a cidade de Aracaju, por dois motivos: o falecimento do esposo e a separação da filha.

Pedro teve apoio em casa com o ensino, incentivo à leitura e o acompanhamento nos estudos. Nesse sentido, os modelos docentes começam no contexto familiar e, em seguida, na escola sendo filho/aluno com a mãe/professora, demais professores na Educação Básica e Ensino Superior.

A maioria (as tias) já estava pra se aposentar também, quando eu era, fundamental maior, mas elas tinham alunos que depois eu descobri que eram pais de amigos meus, de amigas minhas que gostavam muito delas. Foram felizes na carreira que escolheram, segundo eles, segundo as orientações que receberam na escola também... (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 4 a 8*).

[...] minha avó também tinha sido professora do ensino, eu acho que da alfabetização mesmo, ela era normalista... (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 17 a 19*).

Na Educação Básica, por um período de dois anos, Pedro teve como professora a sua mãe, gerando tensões nas posições filho/aluno. Essa experiência do passado é atualizada no presente como parte da produção da identidade docente e profissional em que pode perceber a coerência da mãe/professora nos posicionamentos assumidos na interação.

Da educação que eu recebi (da mãe) como pessoa e do que eu vi da coerência que eu atestava em sala de aula, né? Não eram duas coisas (mãe/professora) completamente diferentes. Eram coisas que faziam sentido, era diferente na sala de aula no bom sentido, as coisas que eu via em casa, os posicionamentos éticos e tudo mais (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 383 a 387*).

As mudanças de contexto e de posicionamentos, casa/escola e mãe/professora respectivamente, em que Pedro identificava a coerência do Ser Mãe e Ser Professora. Nessa perspectiva, a multiplicidade de posicionamentos da mãe/professora de Pedro como um sujeito múltiplo, em que experimenta as vivências dos diversos eus e, ao mesmo tempo um sujeito unitário, que tenta se manter igual a ele mesmo e dar coerência a si apesar das mudanças de posicionamentos e significados.

Ao narrar sobre a infância, descreve que “foi legal” e que “gostava de brincar”, mas não especifica o tipo de brincadeira. Por outro lado, relata que sofreu preconceitos, por algumas “crianças com cargas pesadas e cruéis”, caracterizados pela falta de respeito para com o outro.

[...] ela (crianças cruéis) não tem a educação. Às vezes ela não tem essa cultura de limites no tratamento do outro. Muitas das vezes, mesmo adultos, não só as crianças acabam extrapolando no convívio, no desrespeito. E isso era muito frequente na escola, tanto quando eu era criança tanto quando adolescente também. Diminuiu um pouco na universidade (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 31 a 36*).

No tempo presente, Pedro declara ser homossexual e contextualiza os conflitos, enfrentados durante a infância, adolescência e até mesmo na adultez, como a falta de respeito, agressão verbal e física, com ênfase no espaço escolar e também nas ruas. A partir dessa experiência no curso de bacharelado decide ir para licenciatura, formação docente, como uma oportunidade de transformar a realidade das pessoas que sofrem preconceitos, por meio da escola.

Eu acho que é uma oportunidade muito boa que eu tenho agora que sou professor de poder transformar uma realidade que não está justa pra muitas pessoas né? Sofri com homofobia durante a vida. Eu vi pessoas sofrendo, vejo pessoas morrendo todos os dias. Vejo mulheres assassinadas porque os companheiros acreditam que elas são objetos, que elas são coisas. Vejo exclusão social enorme. Então, é uma oportunidade de começar uma mudança, não é uma coisa que eu vá [...] Acho que eu já romantizei [Risos] de achar que eu vou mudar tudo. Mas essa é uma oportunidade muito boa de começar mudanças de provocar o pensamento mesmo (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 281 a 290*).

No tema Formação Acadêmica os subtemas são: Educação Básica, o Ensino Superior e as experiências docentes, durante a formação. A formação, como aluno da Educação Básica de Pedro, ocorreu em escola particular. Ao atualizar a narrativa como docente da rede pública, o participante percebe a discrepância entre a escola particular e a pública, em termos de ensino, estruturas e condições socioeconômicas dos alunos. O mesmo ressalta o modelo

tradicional das escolas e aponta a diferença entre a particular e a pública: a primeira é caracterizada pelo alto nível de cobrança por parte dos coordenadores e pais aos professores por estarem pagando-os pelo ensino.

A partir da educação básica surgem os primeiros indícios de produção da identidade docente, quando aluno, por meio da interação com os professores que Pedro tem como referência na profissão. O participante coloca que várias pessoas contribuíram para o Ser Docente, principalmente a mãe.

Tem várias pessoas. Todos os meus professores, os professores que eu mais gostei. Que marcam a gente né? Eles acabam se tornando referência. Isso desde o ensino, desde que eu me entendo por gente. Eu me lembro do professor que fazia questão mesmo de ajudar, que estava sempre ali. Então eu percebia que se era mais rígido é porque ele tinha um objetivo com o que ele queria, com aquele que se desenvolvesse e tal. Todas essas figuras acabam nos influenciando, a gente né? A mãe também. A minha mãe chegou a ser minha professora (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 251 a 258*).

No tema “Ensino Superior”, o curso Bacharelado em Ciências Sociais, mencionado anteriormente, foi marcado por conflitos, mas, ao ingressar no curso de Licenciatura em Inglês, Pedro começa o período de formação docente com a participação em PIBID e com as experiências como docente durante a formação na contribuição da produção do Ser docente.

Aí no meio eu consegui o PIBID. Tiveram oradores excelentes e isso só foi aumentando mais a vontade de chegar numa sala de aula, ver como é mesmo. Se bem que, a gente passou um tempinho considerável no PIBID indo pra sala de aula. Então, a gente foi assim ver essa realidade de perto. Vê como professores mesmo [...] Foi estágios depois a formação (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 70 a 75*).

O PIBID possibilitou a Pedro conhecer a realidade do dia-dia dos professores, se ver como professor e adquirir experiência docente. Tanto que, no período de formação, o participante começa a dar aula de reforço escolar em uma instituição particular renomada, em Aracaju. Nesse sentido, a prática docente, no reforço escolar também foi um meio encontrado por Pedro para ter renda, porém não foi financeiramente satisfatória, pois “trabalhava muito e

ganhava pouco”. Os alunos do reforço são posicionados por Pedro como “carentes de atenção”, o que interferia no seu trabalho como docente sobrevivendo o desgaste físico.

Foi uma experiência muito interessante porque é um público que acho que, talvez eu não pegue novamente. Diferenciado, um público mais carente de atenção mesmo. Porque os pais botam os meninos pra fazer 50 coisas durante o dia. O menino de manhã acorda vai pra escola, de tarde tem aula de tênis, judô, karatê, ballet e banca. De noite, tem não sei o quê, vai fazer natação, então eles acabam tendo um pouco mais essa carga emocional. Sendo adolescentes, ou crianças, ainda não sabem bem como canalizar. E lidar com isso, com esse turbilhão todo de coisas foi muito importante. Só que não estava sendo satisfatório, não estava tendo o retorno que eu esperava. Eu estava gastando mais energia no trabalho do que eu estava sendo recompensado por isso (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 92 a 100*).

Ainda no período de formação docente, Pedro deu aulas particulares de inglês, para uma participante de seleção de mestrado. Esta experiência e o objeto (Figura 5) trazido na entrevista mediada, uma placa de formatura, influenciou na maneira de se ver e sentir como professor, a partir do bom relacionamento com os alunos, o retorno dos mesmos e quando estes se tornam amigos dos professores.

[...] enquanto eu estava acabando a graduação, eu também ensinei de aula particular e aí essa aluna minha ela estava tentando a seleção para o mestrado. Aí ela precisava da língua estrangeira. Ai eu passei dando essas aulas pra ela e tal e aí quando foi a minha formatura ela me presenteou com essa plaquinha. Aí eu achei legal trazer e falar sobre porque representa essa relação com o aluno de retorno, de um bom relacionamento, quando o aluno vira amigo também, todas essas coisas. Aí eu achei legal trazer isso (*Entrevista Mediada por Objeto, linhas 7 a 13*).



Figura 5- Objeto que representa Pedro como professor

Após o ensino superior, Pedro ingressa no mercado de trabalho, com o primeiro contrato formal de emprego, em uma escola de língua inglesa, e em seguida, como professor do ProJovem com a oportunidade de ter uma “renda substancial”. Para Pedro, o ProJovem está sendo o seu maior desafio como professor.

O tema Mercado de Trabalho tem como sub-temas: Profissão Docente, Prática Docente e Sistemas de Ensino. Na profissão Docente, os indicadores que produzem o Ser Docente de Pedro são: ter sensibilidade e ser profissional, como assumir uma posição que transforma, provoca e ajuda os alunos e a sociedade. Para ele, a profissão docente possibilita a mediação para a transformação social de pensamentos, atitudes e, principalmente, o combate ao preconceito, violência física ou verbal, homofobia e machismo. Vítima de violência verbal e física, Pedro posiciona a educação como meio de humanizar as pessoas, sendo o seu maior desafio como docente.

No entanto, é “uma briga a permanência na profissão docente”: briga tem o sentido de esforço pessoal e profissional. A orientação está relacionada às más condições de trabalho, à falta de material, ao descaso pelas autoridades responsáveis, à violência dentro da escola e à falta do reconhecimento da profissão docente pela sociedade. Pedro enfatiza o atraso nos pagamentos do salário como outra frustração da profissão:

Ser professor hoje? É isso. É ser esse profissional com o papel transformador, sabe? Provocador na sociedade, ajudar também. Agora reconhecendo os seus direitos também sem deixar de reconhecer que você é um profissional como qualquer outro que tem direito a dignidade, boas condições de trabalho. Nós do ProJovem passamos três meses sem receber salário. Sabia disso? Três meses! Vamos receber agora em janeiro o de

outubro, novembro e dezembro, terrível! Mas enfim, a gente faz o trabalho da gente, tenta fazer sem esquecer isso também né? Sem esquecer que a gente tem os direitos e os deveres como qualquer outra profissão. (*Entrevista Episódica, linhas 192 a 200*).

A prática docente, em diferentes esferas da educação, possibilitou a Pedro conhecer os modelos de educação em diferentes espaços e o desafio da profissão nos primeiros anos de docência, tais quais: não ser aceito pelos alunos, a insegurança e o medo em lidar com os discentes sem ser autoritário, e não ser respeitado por eles.

Eu acho que mais de insegurança mesmo. De como me portar para aquele público. De como ser respeitado por eles. Sem eu me colocar numa posição de superioridade. Enfim, agora um pouco melhor, mas é algo que não se resolve assim, são desafios constantes (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 201 a 204*).

Nesse sentido, no início da experiência docente na EJA, o relato sobre o público, por parte da coordenação da escola, provocou instabilidade e insegurança em Pedro, antes mesmo de conhecer os alunos, deixando-o aterrorizado. Entretanto, foi surpreendido ao atuar na EJA, percebendo que as informações recebidas, sobre os participantes do programa, não eram verídicas.

Olhe! Tome cuidado. Cuidado com o público, eles são meio assim (*Vozes da coordenação do ProJovem*). Enfim, fiquei aterrorizado [risos]. Ficou falando lá e tal, sobre o público ser, de ter um determinado perfil. Eu falei: não, vamos lá. Também não cresci numa redoma né? Não nasci em berço de ouro, então vamos tentar. E aí eu fui e me surpreendi positivamente. Porque os alunos não eram aquilo que estavam me falando. Claro que tem a realidade social deles que é muito diferente da minha hoje. Eles são de bairros periféricos, ProJovem começa em escolas de bairros periféricos. Então o perfil dos alunos é de pessoas que não tem, não possuem acesso a muitas coisas. Coisas que o professor possui, e que outros adolescentes, jovens e adultos de outros bairros possuem também. Mas, enfim (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 118 a 128*).

A prática docente perpassa o *self* do participante, ao se reportar as suas crenças tendo como orientação uma sociedade que ofereça oportunidade de desenvolvimento igual para todas as pessoas, independentemente de raça, sexo e religião, em uma relação intrínseca ao posicionamento docente no sentido de encarar a profissão como um desafio de transformar essa realidade mediada pelas suas experiências de vida, indicando que “não nasceu em um berço de ouro”, pois passou por dificuldades para alcançar os seus objetivos de vida.

Com o início da prática docente na EJA, no ProJovem, Pedro considera o modelo de educação adotada pelo ProJovem moderno, a partir das experiências com aulas do reforço escolar e no curso de inglês de modo que esses aspectos fazem parte do tema “Modelos de Ensino”.

Como mencionado anteriormente, Pedro não gostaria de atuar mais no modelo de ensino reforço escolar, por ter que lidar com “alunos carentes” e o salário ser insatisfatório. Por sua vez, a prática docente no curso de inglês proporcionou a Pedro o conhecimento de outro público e das formas de ensino, a qual critica severamente, tendo como sentido o “modelo quadrado de ensino que não respeita a diversidade regional” dos alunos.

[...] eu comecei a dar aula no cursinho de inglês. E aí foi pra tudo que é público: pessoas da terceira idade, criança, adolescente, adulto e aí foi. É um pouco diferente porque eles estão pagando por um serviço que é estudar em inglês, o modelo de aula é mais quadrado mesmo. Não que na escola, no ensino regular não seja, mas ele ainda é mais por ser franquia e tal. E ele desconsidera um pouco algumas [...] Acaba desconsiderando algumas diferenças. Por exemplo, a matriz de São Paulo acaba querendo que no Nordeste as coisas aconteçam de um jeito mais igual possível, e aí acaba não dando tão certo (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 104 a 114*).

Dessa forma, a escola de inglês não respeitava as particularidades regionais e culturais da região onde o curso estava sendo oferecido. O participante posiciona os alunos do curso de inglês como sujeitos de idades diferenciadas parecidos com o público da EJA, mas com objetivos diferentes em termos de aprendizagem. Enfatizamos que, ao se tornar professor do ProJovem, Pedro se reporta às experiências como docente, no reforço escolar e nos cursos de inglês e apresenta o ProJovem como um modelo de ensino moderno em que oferece disciplinas integradas e projetos com parceria de profissionais de outras áreas do conhecimento, tais como: saúde, meio ambiente, comunicação, informação dentre outras. O

objetivo dessa interdisciplinaridade é proporcionar o desenvolvimento dos alunos a partir de atividades educativas concretas para modificar e melhorar as relações nos contexto de socialização como: família, comunidade, escola e trabalho. Dessa forma, possibilitará a transformação dos sujeitos e conseqüentemente a do meio social sendo primada pelo participante o respeito e a diversidade, em relação ao outro.

O que é uma coisa muito legal do ProJovem é que ele permite na verdade, os professores não são só especialistas né? Eles são responsáveis por orientar e acompanhar, pelo menos uma das turmas cada professor, o desempenho geral dessa turma, então a gente sempre tá perguntando: e aí fulano o que você tá fazendo? O que tá acontecendo? O que você falou? Posso falar isso? O que você acha? Sempre se consultando e tal. Ajudando uns aos outros, isso é bom. Mas o amparo pedagógico de uma equipe que foi designada para isso, é mais complicado (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 179 a 186*).

Apesar de considerar o ProJovem como um modelo de ensino moderno, Pedro aponta algumas questões relevantes a serem consideradas: a quantidade de horas que o sujeito trabalhador deve estar na escola, considerando o cansaço da rotina de trabalho que interfere diretamente na permanência e frequência nas aulas. Dessa maneira, o sujeito trabalhador/aluno não consegue comparecer à escola, se ausentando de discussões relevantes acerca de preconceito, racismo e exclusão social, fatores que Pedro afirma que os alunos da EJA, ProJovem, sofrem.

[...] eu entendo talvez que se ele (aluno do ProJovem) não comparece as aulas também deve um cansaço absurdo em cima dele mesmo, com esse modelo de educação, ele não aparece nas aulas, né? Não discute sobre isso. Ele é um pouco fechado com relação a essas discussões sociais, então é natural assim que, que [...] Se a pessoa não está disposta e não se abre pra isso, então ela vai ter essas opiniões mais, mais autoritárias possíveis com os outros, mais agressivas também homofóbicas, machistas e por aí vai (*Entrevista de Histórias de Vida, linhas 242 a 248*).

O participante na educação básica estudou em instituição particular por a mãe ser professora da escola, então, recebia bolsa integral de estudo para os filhos. Em seguida, Pedro relata sobre as experiências como aluno sendo estas: a relação com a mãe/professora, os

preconceitos sofridos durante a educação básica, o ingresso no ensino superior em universidade federal para o curso de Ciências Sociais, os conflitos pessoais em relação a essa área de estudo que provocou mudança para a licenciatura em Língua Inglesa. Após a transferência do curso Pedro participa do PIBID, experimentando ser professor na direção de conhecer a realidade da sala de aula e, em seguida, conforme descrito às experiências docentes no período de formação no ensino superior.

Na entrevista mediada, o participante trouxe um objeto (Figura 5), este apresentado anteriormente na página 84, que o representa como professor. Ao ser questionado sobre a escolha, Pedro coloca que:

Como foi a escolha? [Risos] Então eu estava procurando alguma coisa que representasse o ser professor e aí eu lembrei que ser professor, a gente tinha conversado sobre relacionamento, né? É que a gente se sente muito realizado quando a gente vê o retorno do aluno. E principalmente quando ele vira um amigo, né? Quando a gente é tão importante na vida daquela pessoa que ela faz questão, né. De ir um pouco mais além do que aquele relacionamento e aí me lembrei desse presente que eu tinha ganhado, eu lembrei porque ele fica lá na estante. E aí eu olhei: ah! É você mesmo que eu vou levar. Que às vezes a gente nem imagina que tem uma história bacana por trás de um enfeite [...] A gente lembra que foi a gente que ganhou, mas só se alguém pedir, como foi o caso, pra gente olhar e lembrar que aquilo ali tem uma história, se não passa todo dia ali pela estante e nem lembra (*Entrevista Mediada 121a 132*).

Na entrevista episódica, o participante explicou trechos da entrevista anterior e da própria entrevista em andamento, que não ficaram claros, tais como: o relacionamento com o pai, ao se referir que “ele se mandou para o Rio de Janeiro”, a infância, ao posicionar algumas crianças como “cruéis e com cargas pesadas” e a profissão docente, relatando sobre as perspectivas futuras. Em relação ao pai, Pedro manteve o posicionamento de ausente e acrescentou não ter contato com ele desde o divórcio da mãe. As crianças cruéis estão relacionadas aos preconceitos sofridos por Pedro durante a educação básica. Este posiciona também a família dessas crianças cruéis como produtoras e mantenedoras dos preconceitos e

violências por não determinar limites em suas ações que ofendem e machucam os outros com palavras e gestos e a falta de cobrança dos pais aos filhos em respeito às diferenças.

Na escrita das cartas, Pedro se posicionou, na primeira, como professor da EJA mantendo o sentido de transformar a realidade social, significado regulador das narrativas, e na segunda carta, manteve este sentido havendo responsividade entre os posicionamentos, docente e secretário, tendo este último o sentido de proporcionar dignidade ao trabalho desempenhado pelos docentes. A responsividade é percebida entre os posicionamentos ao enfatizar o que o secretário deve proporcionar em consonância com o que o professor precisa para desenvolver um trabalho em prol do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O participante compõe as cartas baseado nas suas experiências como aluno de escola particular, e como professor da escola pública e particular, a partir das atuações nos diferentes modelos de ensino, curso de inglês, reforço escolar e ProJovem. Nesse contexto, Pedro identificou discrepâncias entre as escolas, públicas e privadas, tais como: infraestruturas inadequadas para o público alvo, as más condições do trabalho docente, os altos índices de cobranças por parte dos diretores, coordenadores, pais e alunos e as condições socioeconômicas dos alunos.

Nesse contexto, identificamos que o participante organizou a carta a partir de três posicionamentos que interrelacionam: Professor, Alunos da EJA e Sistema de Educação. O Ser Professor se refere às expectativas, tendo como sentido o confronto e ganhos da profissão: proporcionando o desenvolvimento dos alunos, ou seja, “fazer o aluno trilhar o seu caminho”; ter ética com e no trabalho; os desafios da profissão, no sentido de não ser aceito pelos alunos, a insegurança, nos primeiros anos de docência, permeada pelo medo de ser autoritário e de não ser respeitado pelos alunos; e, a educação como meio de humanizar as pessoas a terem tolerâncias com os outros.

Em Alunos da EJA, Pedro relata sobre a falta de acesso ao processo de escolarização e à exclusão no processo desse público. Além disso, o participante enfatiza também os conteúdos restritos para os alunos dessa modalidade. Por sua vez, o sub-tema sistema de educação como o sentido da inadequação para com o público-alvo, o participante critica as disciplinas isoladas, caracterizando-as como um conhecimento técnico. Nesse sentido, Pedro coloca que deveria haver um diálogo entre as disciplinas em uma “leitura de mundo”, sem descaracterizar os alunos da EJA, no sentido de adequar as disciplinas de outras modalidades para esta e aponta também que os projetos educacionais são “excludentes e supremacistas” por não considerarem o sujeito em seu contexto.

A produção da identidade docente e identidade docente profissional de Pedro é desencadeada a partir dos contextos de socialização e atuação docente, mediadas pelas

experiências de vida, assim como, na posição de aluno e por meio dos posicionamento-Outros, mãe/professora, avó/professora, tias/professoras e modelos bons de professores nos níveis de educação.

Dinâmicas de Produção da Identidade Docente e Identidade Profissional Docente dos Participantes de Brasília

João

João é formado em Letras-Português. Aos 30 anos, é Mestre em Linguística e, no ato da entrevista estava cursando doutorado na mesma área, na Universidade de Brasília. O participante trabalha há três anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, como professor temporário.

As dinâmicas de produção da identidade docente e da identidade profissional docente, nas narrativas e explicações de si de João, são orientadas pelo cronotopo da atividade formado pelo entrelaçamento entre os tempos. No passado, refere-se às baixas condições socioeconômicas da família e a importância da mãe e dos bons modelos de professores que contribuíram para permanência na escola e o incentivo para ingressar na universidade. No presente, ao atualizar o passado, João aponta que teve sorte na vida, no sentido de está cursando doutorado em uma instituição pública e ao referenciar o contexto familiar formado por mãe e irmãos que nunca frequentaram a escola. O participante projeta o futuro permanecendo na profissão docente, porém com mudanças na área de atuação em que deseja atuar como professor- universitário e como pesquisador em universidades públicas.

Os posicionamentos são: a) Posicionamento-Eu: aluno, orientado por experiências na educação básica e no ensino superior; docente, no sentido de transformar a realidade dos sujeitos por meio da educação; pesquisador, no sentido de ter conhecimento. b) Posicionamento-Outro: Mãe, como exemplo de coragem e trabalho em que cuidou dos filhos com a morte do seu pai e como severa, no sentido de não deixar brincar na rua restringindo apenas a casa e a escola; pai, como falecido; irmãos, analfabetos e que trabalhavam nas plantações para contribuir com despesas da casa; irmã, como empregadas domésticas; tio, como o apoio da família depois da morte do seu pai; os bons modelos de professores orientado pelo sentido de incentivarem os alunos aos estudos e despertar o desejo de ser docente, e os ruins modelos de professores na direção de matar o desejo do aluno ser professor, a falta de ética na profissão por não cumprir com o seu trabalho como docente e

não se colocar como parte do sistema de ensino. c) Posicionamento-Mundo, os espaços de socialização e desenvolvimento: família, escola pública, casa da professora, universidade, grupos de pesquisa, casa da irmã, ambientes de estágio e trabalho.

Foram identificados, em sua narrativa, dois posicionamentos que indicam a gênese da produção de identidade docente: 1) aluno com o ingresso na educação básica, tendo como sentido os bons modelos de professores e 2) professor, recordando-se das brincadeiras de ser professor na infância, atualizando-o como parte do Ser docente.

O significado que regula a narrativa de João é transformar a realidade do sujeito, tendo como sentido seguir os bons modelos dos professores significativos em sua trajetória acadêmica, assim como o ensinaram, quando aluno.

A ambivalência identificada nas narrativas de João está relacionada à prática docente, com duas setas em vetor para a mesma direção: contentamentos, no sentido da contribuição com o sucesso dos alunos; e, frustrações, no sentido da defasagem de conhecimento e desinteresse em aprender, por parte dos alunos, e a inadequação do sistema de ensino.

Foram identificadas, com o uso dos multimétodos, as seguintes dinâmicas polifônicas: a) por intersubjetividade, no posicionamento de aluno ao se referir as práticas docentes dos bons e ruins modelos de professores. Na posição de professor em relação ao posicionamento de pesquisador, no sentido de não saber como contribuir com a educação básica a partir do seu objeto de pesquisa; e na posição de professor com os seus alunos, orientado pelas experiências como aluno; b) por intertextualidade, mediados pelas cartas na posição de secretário de educação ao se referir ao exercício árduo, no sentido de oferecer bons números à sociedade; esta posição é mediada pelas experiências como docente em que se sente frustrado ao ter que aprovar alunos para não aumentar o número de evasão na EJA e, mediado pelo objeto, um pincel de quadro branco, no sentido de registrar a sua voz, pois o que o representa como docente é a sua voz falada, sendo considerada como um instrumento de trabalho.

A Figura 6 apresenta as dinâmicas de produção do “Ser Docente” de João compostas a partir da relação temporal na produção de significados, sentidos e posicionamentos que produzem as identidades docente e profissional do participante.

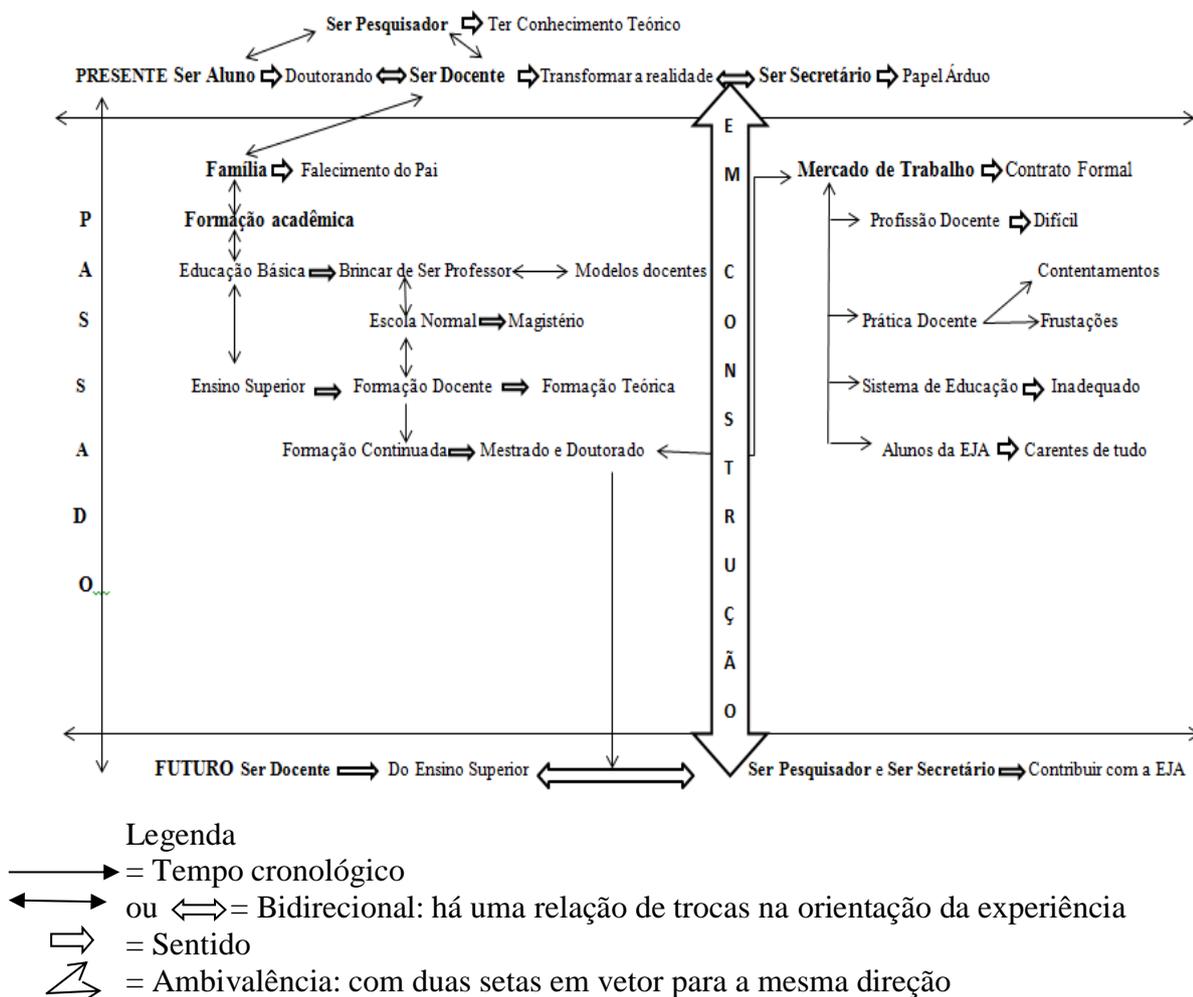


Figura 6- Mapa das dinâmicas de produção do Ser Docente de João

O posicionamento de Ser Aluno, na produção da identidade docente, está direcionado às experiências do passado e do presente, em uma interseção. No passado, a educação básica e o ensino superior, graduação e mestrado, e, no tempo presente, o doutorado. Ao se tornar professor, por meio de um contrato formal de emprego, os posicionamentos Ser Aluno e Ser Docente, simultaneamente, se confrontam no tempo presente, gerando tensões no participante, uma vez que seu posicionar-se é mediado pelo contexto de interação.

Eu acho que eu comecei a me ver como professor quando eu entrei mesmo em sala de aula. Por quê? Tanto é que quando eu saio da sala de aula eu sou um aluno, eu falo como se fosse um aluno, eu converso com eles às vezes assim: *olha, quando eu venho pra cá eu encaro tal dia eu estou com vocês como professor (Vozes: João Professor – Alunos de João)*, mas eu sei aí às vezes eu passo alguma atividade e eles dão aquelas desculpas: *ah! Porque eu não tive tempo, porque isso e porque*

aquilo (Vozes: Alunos de João). Aí eu falo: oh! Eu compreendo que vocês têm uma vida de trabalho e tudo mais, mas eu também sou aluno e também já fiz uso desse tipo de justificativa e sei que não funciona. Então assim, em tal e tal dia eu sou para vocês como um professor, mas quando eu saio daqui a tal dia eu sou aluno de alguém (Vozes: João Professor – Alunos de João) (Entrevista Episódica, linhas 241 a 251).

Identificamos tensão nos posicionamentos “Ser Aluno” e “Ser Docente”, durante a formação docente e acadêmica, desencadeada pelos estágios durante a graduação. Nos estágios, o participante assume o posicionamento de professor, mas não se vê como tal, gerando crise na identidade docente.

Por mais que você passe muitos e muitos anos, se for contar do primeiro ano com 5 anos de idade até hoje, e teve um tempo que não estudei, é 23 anos estudando. Estudando, estudando, e estudando. Mas assim professor mesmo? Fui nesses dois anos em que eu estive dentro de sala de aula. Fora isso, eu era um aluno em formação pra ser professor e só! Então assim, é meio estranho também, porque a gente pensa assim: ah! Mais eu sou professor desde o dia em que eu comecei a fazer a graduação em licenciatura. Não! Você só é professor desde o dia em que você começou a trabalhar como professor que você se vê diante daquela situação que você tem que tomar atitude e você tem que tomar né? Antes, você era simplesmente um aluno. E se, no meu caso, se eu estive em outro momento em sala, eu estive como estagiário e um estagiário ele não é “O PROFESSOR”, que tem o professor e ele tá auxiliando, né? É confuso isso. Porque eu estava fazendo um estágio no semestre passado, no doutorado, né? E aí eu estava com a professora, então assim, ela me apresentou como professor: esse é o professor João que vai ficar na disciplina por um tempo assim e assim. Mas a minha identidade, ela é meio conflitante. Aí eu ficava pensando: é professor ou aluno? É um estagiário na verdade que não é nem um professor e nem um aluno, né? Não posso tomar atitudes que um professor tomaria, por exemplo, de decidir que tipo de

avaliação vai ser praticada. Só o professor da disciplina pode fazer isso, nem o estagiário, não pode (*Entrevista Episódica, linhas 254 a 274*).

A tensão entre os posicionamentos é “Ser Docente e Pesquisador”, tendo o sentido de Ser Docente contribuir para a transformação social do sujeito, por meio da educação. E, do Ser Pesquisador de ter conhecimento teórico, o que para o Ser Docente não é o suficiente para a prática docente. Na posição de pesquisador, o participante se confronta com o Ser docente, questionando-se sobre como pode contribuir, enquanto pesquisador e professor da educação básica, no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Depois que a gente sai da graduação e que você parte para um mestrado e parte para um doutorado, a tendência é que o conhecimento parece que ao invés de você conhecer um pouco sobre tudo e muito pouco sobre um assunto específico, né? Porque a gente acaba se limitando. Você tem que ter muita coisa, mas o tempo é muito curto e você estreita o seu caminho de pensamento. E, na pesquisa, em especial, do jeito como a coisa está hoje, é muito difícil vincular o conhecimento que se adquire num mestrado e num doutorado com o que é ensinando pra educação básica, a verdade é essa (*Entrevista Episódica, linhas 182 a 190*).

Para João, as pessoas que entram para fazer um mestrado ou doutorado não retornam para Educação Básica, pois os formados vão seguir carreira acadêmica como pesquisador e professores nas universidades em suas áreas específicas, deixando de contribuir com a Educação Básica.

Por isso que eu mesmo me faço essa crítica, mais no sentido como pergunta: como eu poderia contribuir com o ensino médio? (*Entrevista Episódica, linhas 204 a 205*).

[...] Trabalhei dois anos com isso (orações subordinadas), terminei a pesquisa, uma maravilha! Aí, por exemplo, se eu tivesse na educação básica como eu colocaria todo esse conhecimento pra lá? Como eu aplicaria? Aí é uma pergunta que eu não tenho resposta. Tá entendendo? (*Entrevista Episódica, linhas 218 a 221*).

João conclui que tem mais a contribuir na graduação nos cursos de letras, na formação de professores, mas, na Educação Básica, não sabe como poderia contribuir a partir do seu objeto de estudo, desenvolvido na pós-graduação. Ao se remeter ao futuro, o participante se posiciona como pesquisador, tendo finalizado o doutorado, em que pretende desenvolver pesquisas na EJA com foco nos alunos, sobre “o que desmotiva o aluno mais jovem de participar do processo de ensino e aprendizagem” (*Carta Professor da EJA*), tendo por base as experiências como professor na EJA.

Na posição de pesquisador em formação e professor atuante na EJA, João demonstra curiosidade acerca da presente pesquisa. A partir dessa curiosidade, foi feita uma breve explicação sobre a realização do estudo na Psicologia do Desenvolvimento Humano que se interessa pelo sujeito em interação modificando-se a si e ao outro. Nesse sentido, com a finalização das sessões, o participante agradece pela oportunidade de participar e contribuir com a presente pesquisa.

É uma oportunidade colaborar de alguma forma com o seu trabalho. Como estudante pesquisador, eu percebo que é importante esse tipo de contato (*Entrevista Episódica, linhas 283 a 285*).

[...] talvez em futuros cursos de formação de professores o seu trabalho possa ser utilizado e esses professores posam ter uma visão diferente de quem são seus alunos (*Entrevista Episódica, linhas 289 a 291*).

O posicionamento de Secretário da Educação é mediado pelas suas experiências de docente e de pesquisador, sendo este apresentado como um “papel árduo” (*Carta Secretário da Educação*). Para o participante, os Secretários de Educação (posicionamento Outro) são cobrados por “bons números” de projetos executados sem ter a devida importância na qualidade desses projetos.

Mediado pelas posições Ser Docente e Pesquisador, o participante relata a forma marginalizada como a EJA é tratada pelo alto escalão da educação, pela falta de interesse e adaptações de ensino para a modalidade. Como uma possibilidade futura, ao ser secretário da educação, descreve que: procuraria viabilizar a participação de todas as unidades de ensino ou da maioria delas no PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), por não haver vagas suficientes para todos os alunos com o objetivo de reduzir o número de evasão na EJA.

A partir desses posicionamentos e de suas experiências, João se considera um professor inacabado e em “processo de construção de carreira” (*Entrevista Episódica, linha 156*). Apesar da continuação na formação acadêmica, no mestrado e no doutorado, descreve que nunca estará preparado para a profissão, pois o contexto de atuação é um espaço instável, por não saber o que poderá acontecer apenas no encontro com o outro (aluno). Nesse sentido, caracteriza o contexto como dinâmico e de interação com o outro na produção do ser docente em elaboração e reelaboração de si.

E digo isso porque a sala de aula é um espaço de interação, é uma interação de um professor com mais 30 então né? Por exemplo, seriam 31 cabeças pensantes e que a cada momento muda-se no caso da EJA, muda de semestre são outros 30. Sem contar que a cada dia nós somos novas pessoas. Então assim não tem como você estar 100 por cento preparado para lidar com eles (*Entrevista Episódica, linhas 157 a 162*).

Dessa forma, o Ser Docente tem como significado difícil, e seus sentidos são: “ensinar é difícil”, “exige dedicação exclusiva”, “gosto pelo que faz”, “ser ético” “atualizar o tempo todo” e, “sentir-se parte de uma engrenagem”. A direção do sentido de difícil está atrelada ao ato de ensinar, ao quê ensinar e à relação com os alunos, pois, segundo o participante, é necessária uma relação de afetividade para que o trabalho aconteça tranquilamente. João compara a profissão docente com outras profissões, indagando que os professores levam trabalhos para as suas casas, transformando em um local de trabalho.

Ao falar sobre o trabalho docente, João faz uso de metáfora, figurando o professor como a “engrenagem de uma máquina”. Dessa forma, o trabalho docente é primordial para o bom funcionamento da máquina, para que as coisas funcionem de fato; de modo que o aluno aprenda e consiga diminuir suas dificuldades por meio do processo de ensino e aprendizagem, caso contrário, o próximo professor não conseguirá resolver todas as dificuldades do aluno, pois não terá tempo suficiente.

Eu conheço muitos professores que não se colocam como parte do sistema. Eles se colocam como funcionários que precisam receber no final do mês. Que é diferente de uma pessoa que se coloca como parte de uma engrenagem. O que é uma engrenagem? O que é uma máquina? Se eu tiro uma peça então ela não funciona então se eu sou uma peça eu tenho que trabalhar para que ela funcione. Que é diferentemente do que

alguns pensam entendeu? Conheço muitos que não se veem dessa forma, se veem como engrenagens, né? Eles se veem mais como alguém que tem que acionar a máquina, quando quer, quando não quer, enfim, não é a própria máquina. A gente precisa ser as máquinas. Precisamos ser parte desse sistema (*Entrevista de História de Vida, linhas 651 a 660*).

O tema Família é desencadeado a partir de um evento marcante para João: o falecimento do pai. Esse evento provocou mudanças na família: a saída da zona rural para a zona urbana, em busca de melhores condições de vida. Essa transição de uma cidade à outra se deu pela ajuda do tio materno de João, posicionado como uma pessoa importante que auxiliou sua família na ausência do pai, estando sempre presente para ajudar.

Encarregada de criar os sete filhos, duas mulheres e cinco homens, a mãe de João trabalhava como ruralista na colheita de algodão para sustentar os filhos. Mesmo assim, não foi o suficiente de modo que os irmãos de João começaram a trabalhar ainda crianças: os meninos na roça e uma das meninas em casa de família como empregada doméstica, a outra irmã foi morar com um parente que se ofereceu para ajudar a criá-la em sua casa.

João relatou que a maioria da sua família não tem “nível de escolaridade avançado” (*Entrevista de História de Vida, linhas 38 a 39*), três irmãos terminaram o ensino médio, um o ensino fundamental e dois são analfabetos. A infância de João é marcada pela ida à escola, por brincar em casa e assistir televisão. Nesse período, a relação familiar era estabelecida entre ele, a mãe e um irmão, pois os outros irmãos passavam boa parte do tempo fora de casa, no trabalho. Essa relação com a mãe e esse irmão, o quinto na ordem dos filhos, mantém-se no presente.

O tema Formação Acadêmica perpassa o passado, o presente e o futuro, a partir do posicionar-se como aluno, professor e pesquisador e ao posicionar o outro, professor modelos, com aspectos positivos e/ou negativos, por meio das experiências na educação básica e ensino superior.

O ingresso na educação básica aconteceu quando João tinha cinco anos. No momento da entrevista, considerou ter entrado tarde no sistema de escolarização. João relata que não entrou na idade adequada porque ia para o trabalho da mãe junto com o irmão. Ao ingressar no processo de escolarização, o participante relatou ter passado por três turmas durante um ano para verificarem o nível em que se encontrava. Apesar de nunca ter frequentado a escola antes, o mesmo informou que não teve dificuldade em ser alfabetizado. No decorrer da entrevista, o participante relata as lembranças desse período afirmando que gostava de ler e

ter contato com palavras desconhecidas de modo que o gosto pelas letras começou desde cedo.

O ingresso na escola, sendo um dos marcos da identidade docente de João, permitiu-o a admissão dos posicionamentos Ser Aluno e Ser Docente, concretizados nas brincadeiras de ser professor. Na brincadeira, João se posicionava como docente, elaborando provas e, como aluno, respondendo às atividades ou avaliações. O posicionar-se era alternado entre professor e aluno, na interação entre o sujeito que ensina e o que aprende.

Eu conseguia já com seis ou sete anos, já no terceiro ano, fazia, não elaborava questões, mas fazia brincadeiras, na verdade, né? Pensando como seria como se eu fosse um professor. E eu acho assim que: o desejo que me impulsionou a me tornar professor talvez tenha vindo desse período, embora não tivesse tido muitas referências dentro da família, mas, assim, eu tive boas professoras no início. E que foram minha base para eu gostar da profissão e acreditar que seria possível talvez hoje (*Entrevista de História de Vida, linhas 147 a 153*).

Outro indicador da produção da identidade docente de João são os modelos de professores, com aspectos positivos e outros negativos. Nos aspectos positivos, temos duas professoras que incentivavam os estudos e despertavam em João, o desejo de ser docente. A primeira é Maria, professora da educação infantil nos primeiros anos de escolarização e, do ensino médio, a segunda é Joana, professora de Língua Portuguesa, também do Ensino Médio. Com a dificuldade em ir para a escola, por conta do trabalho de sua mãe, João faltava às aulas, pois não tinha quem o levasse e buscasse. A professora Maria, sabendo da situação, ofereceu ajuda à mãe de João e se responsabilizou por levá-lo e trazê-lo da escola, ficando na casa da professora até a mãe voltar do trabalho.

A segunda referência, a professora Joana, foi fundamental para João fazer a escolha do curso na universidade e dar continuidade em seus estudos. Com o incentivo da professora e o gosto pelas letras, João relatou que não teria cursado outra licenciatura que não fosse Letras-Português, mas tinha o desejo de cursar Direito, o qual colocou como segunda opção no vestibular.

A relação com Joana se estende até o tempo presente, pois se tornaram bons amigos. João deu continuidade à formação acadêmica fazendo mestrado e doutorado, enquanto a professora Joana fazia especializações *lato sensu* e continuava trabalhando. À época da narrativa, Joana ingressou em um mestrado profissional oferecido para professores da rede

pública e, João tem o prazer de contribuir com a formação da professora-amiga, alterando-se os posicionamentos.

Os modelos de professores que marcaram de forma negativa a vida de João como aluno e professor contribuem, também, para a produção da identidade docente em um aspecto da identidade binária: o que sou e o que não sou. Os aspectos negativos de professores estão relacionados a: matar o desejo do aluno de ser professor, falta de ética e professores que não se sentem parte de uma engrenagem.

Para João, existem dois tipos de professores: os que gostam do que fazem e tem ética e os que não gostam do que fazem e não têm ética no trabalho que desenvolvem, onde a profissão docente é apenas uma forma de ter um salário. O sentido de ter ética é “fazer um trabalho bem feito”, “não ter preconceito com os alunos” e “não desestimulem os alunos”, mas “mostrar para eles que são capazes de aprender”.

Na segunda etapa da educação básica, o ensino médio, a formação foi voltada para o magistério na Escola Normal, com duração de quatro anos, sendo habilitado a trabalhar com anos iniciais. Com a atualização da narrativa, João relatou que nesse período aprendeu como ensinar as disciplinas de português, matemática, ciências, dentre outras, pois a formação era voltada para a prática, a didática de ensino. Nesse sentido, João enfatiza a importância das escolas normais para profissionalização do professor.

O ensino médio é marcado como um momento de decisão e transição, primeiro pela escolha do curso que seria a profissão e, segundo, pela saída do ensino médio para o ingresso no ensino superior. O ensino superior é caracterizado pela formação docente, formação continuada e experiência profissional docente. Esses aspectos estão relacionados a eventos da sua vida pessoal, tais como: o casamento, o ingresso no mestrado e, posteriormente, no doutorado e a entrada no mercado de trabalho como professor da SEEDF. O ingresso na universidade fez com que João mudasse de cidade, indo morar em Vitória da Conquista, terceira maior cidade do seu estado natal, a Bahia.

Durante a graduação João teve contato com professores e alunos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), despertando o desejo de querer estudar em São Paulo. Entretanto, por conta do apoio financeiro, decidiu vir para Brasília morar na casa de uma de suas irmãs, que se mudara para Brasília em 1997, para trabalhar como empregada doméstica. João relata que essa irmã tinha o sonho de ser professora de matemática, mas devido às escolhas da vida, isso ainda não aconteceu.

O desejo por cursar direito não estava descartado. Com a vinda para Brasília, João participou da seleção do mestrado e do vestibular para direito, sendo aprovado nos dois,

tendo que decidir o que faria. O participante disse que a escolha pela pós-graduação foi uma questão lógica e racional e a inscrição para cursar direito foi uma questão emocional.

Eu fiquei assim pensando: ah! Já até aquele momento eu ainda faria o curso de direito, mas, a partir daquele momento que eu já tinha sido selecionado pelo mestrado, eu preferi focar e não mais ter duas opções, passei a ter apenas uma. E assim eu fiz, desisti de uma graduação naquele momento (*Entrevista de História de Vida, linhas 257 a 259*).

Aprovado na seleção para o mestrado em 2010, João iniciou o curso em 2011 e o finalizou em 2013. Com o propósito de dar continuidade à carreira acadêmica, prestou seleção para o doutorado em 2013, iniciando-o em 2014. João contou que se casou em 2012, iniciando o mestrado solteiro e, ao final, estava casado, sendo esse um dos motivos para continuar em Brasília depois do doutorado. Porém, há a possibilidade de mudar para outra cidade, caso tenha aprovação em um concurso para professor adjunto em uma universidade federal, sendo uma das suas perspectivas futuras.

O tema “Mercado de Trabalho” tem como indicadores a profissão docente, a prática docente, alunos da EJA e sistema de educação. Estes aspectos estão interligados, uma vez que o exercício da profissão docente requer o trabalho docente, a prática, os alunos e a organização da educação, a partir do sistema de educação que direciona a prática docente.

O tema Mercado de Trabalho é caracterizado por um contrato formal de emprego, o marco para o desenvolvimento da profissão docente, quando assume a sala de aula e é o professor responsável pela turma. Nesse contexto e a partir dessa relação intrínseca, identificamos que a entrada no mercado de trabalho, junto à experiência docente na EJA, é um indicador que contribui para a produção da identidade docente de João.

Diferente dos irmãos, por não trabalhar quando criança, João começou a trabalhar aos 20 anos de idade, durante a graduação nos estágios docente. Com a vinda para Brasília, precisava de recursos financeiros para manter-se na cidade, assim, no ano de 2013 participou da seleção para a SEEDF, sendo aprovado em segundo lugar para professor, com contrato temporário de dois anos, o qual foi renovado em 2016 por mais dois anos. João expõe que nunca tinha trabalhado como professor, apenas durante a formação docente, de modo que até o ingresso no mercado de trabalho não sabia ao certo como era ser professor.

Então, assim como a gente não teve a prática para saber o que faz, o que não faz, o que deu certo e o que não certo. Porque assim você tem muita base teórica, inclusive para área da

didática. Só que uma coisa é o que o pesquisador diz que funciona e outra coisa é o que você vai ver que funciona para aquela sua turma que é muito particular. Então o que acontece? Você vai com sua né? Com sua carga horária preenchida com o que você acha que pode ser feito e, chega lá, você vai verificar se pode ou realmente não pode ser feito. Às vezes você erra e tem que, graças a Deus, dar tempo de você corrigir o erro, né? No caso, só ensino você pode fazer uma ressalva do que você havia dito. Mas, às vezes, nem a oportunidade de errar você tem porque o negócio é muito rápido, entendeu? A dinâmica é muito rápida. O processo é o tempo todo ali, dinâmico, então, assim eu senti muita falta dessa base é (*Entrevista de História de Vida, linhas 716 a 728*).

Em 2014, quando começou a lecionar na SEEDF, teve seu primeiro contato com a Educação de Jovens Adultos ao ter que dar aulas para turmas do ensino médio regular e da EJA. A prática docente do participante é marcada por uma ambivalência com dois vetores na mesma direção: contentamento e frustrações. O primeiro aspecto é gerado a partir de um “trabalho enriquecedor” (*Entrevista de História de Vida, linha 321*), na relação com sujeitos de mais idades e suas experiências de vida, metodologia de ensino e o retorno do aluno para com o professor; e, as frustrações estão relacionadas à defasagem de conhecimento e desinteresse em aprender, ambas por parte dos alunos e, a inadequação do sistema de ensino para o público alvo. Ressaltamos que identificamos mais frustrações em comparação aos relatos de contentamentos.

O contentamento de João está atrelado à sua contribuição para o sucesso dos alunos: “melhorar a vida do aluno”, “contribuir para que consiga um emprego melhor”, “capacitar o aluno vinculado as suas vivências”, “despertar no aluno o desejo de aprender”. Para isso, João aponta que suas crenças são fundamentais para fazer um trabalho bem feito.

[...] a minha crença é extremamente fundamental para que o meu trabalho seja bem feito, eu não tô falando que eu vou resolver os problemas do mundo e nem daquela escola e nem daquela turma, mas o que puder fazer eu estou fazendo. Eu acho que é assim que funciona, não sei se é bom ou se é ruim, mas acho que é assim que funciona (*Entrevista de História de Vida, linhas 687 a 691*).

A frustração com a prática docente veio a partir de uma turma do primeiro ano do ensino médio que, para João, “não foi uma experiência prazerosa”. A defasagem dos alunos do primeiro ano do ensino médio era muito grande e complicava a sua prática docente, onde sentia que estava fazendo um trabalho mal feito. A proposta era oferecer o mínimo possível de conhecimento, ou seja, ensinar poucos conteúdos para que esses alunos fossem capazes de passar para a próxima etapa: “tinham que ser aprovados, se não aumentaria o número de evasão na EJA” (*Entrevista de História de Vida, linha 310*).

Em comparação com a turma do 9º ano do ensino fundamental, João relatou que o público estava preparado para estar nesse ano, mas não saberia dizer se estariam para o ano seguinte, que seria o 1º do ensino médio. Para João, reprovar alunos da EJA pode provocar evasão escolar, mudança de escola e, conseqüentemente, desanimá-los a dar continuidade aos estudos. Por outro lado, se sente frustrado pelo fato de aprovar alunos que não estão capacitados para ingressar no ano seguinte.

Eles (alunos da EJA) querem fazer a roda girar e acaba que eles preferem ir para a série seguinte sem saber muita coisa e tentar permanecer e tentar compreender um pouco mais do que está sendo ensinado (*Entrevista de História de Vida, linhas 317 a 320*).

Lidar com o sistema de educação, às vezes, também lhe causa frustrações. O participante relatou um acontecimento com um aluno que era muito bom, porém que faltava muito:

Eu tive aluno muito bom na EJA e que fora reprovado por faltas, porque no dia em que ele estava queria aprender, estava totalmente presente então aquele aluno aproveitou. Só que infelizmente ele precisa de um mínimo de presença e ele não estava presente nesses dias todos (*Entrevista de História de Vida, linhas 358 a 362*).

João descreve os alunos da EJA como “carentes de tudo”, inclusive de conhecimento formal, mas ressalta as suas histórias e experiências de vida, tornando-os especiais, no sentido de conhecimentos informais produzidas por meio das experiências de vida e desejosos em conhecer. Sendo professor da EJA, sente-se como responsável em “ajudá-los a reencontrar o caminho que os levará ao encontro do conhecimento” (*Carta Professor da EJA*). Os alunos da EJA, posicionados por João, como jovens, adultos e idosos, têm experiências de vida, uns com desejo de aprender e outros obrigados a irem para a escola, por decisão judicial por

cumprirem medidas socioeducativas. Além disso, o participante aponta a dificuldade dos alunos com a leitura e escrita como um problema da alfabetização.

Meninos que estão na escola porque são obrigados pela justiça, não cumprem como deveriam e voltam para medidas socioeducativa. Ficam em reclusão por alguns meses e acabam abandonando a escola porque ficam maiores de idade e decidem que não querem mais seguir o caminho da instrução formal. Então, nós temos esses dois perfis: têm uns que estão lá porque querem e lutam para tentar recuperar aquele tempo que perderam e têm outros que são novos, não querem, não lutam e sabe Deus o futuro pra eles (*Entrevista de História de Vida, linhas 416 a 423*).

João relatou que os alunos abandonam a escola por conta dos preconceitos e pela falta de paciência, de alguns professores. Preconceitos, por tratarem os alunos como burros e a falta de paciência em reconhecer que os alunos têm dificuldade em aprender. Porém, na escola em que trabalha como professor, o participante posicionou os colegas de trabalho, professores, também com paciência para ajudar os alunos que sofreram preconceitos em outras instituições de ensino.

E aí esse aluno foi capaz de dizer que ele conseguiu aprender algumas coisas, ali, do processo de escolarização. E que, graças justamente a essa paciência que eu tive naquele momento, em que outras professoras, que acompanharam ele nessa mesma escola, nas etapas conseguiram ter, né? (*Entrevista Episódica, linhas 98 a 102*).

Após esse relato, João questionou sobre os diversos motivos que levam os alunos da EJA a abandonarem a escola no passado e, coloca que se os professores buscassem caminhos alternativos para ensinar e tivessem um pouco mais de paciência, os alunos não teriam desistido de estudar no passado.

E que vida é que esses alunos teriam hoje, sei lá, no passado tivesse alguém com um pouco mais de paciência para trabalhar com eles? Porque eles estavam numa idade que talvez fosse possível contornar uma série de problemas. Nós sabemos que os anos vão passando e aí esses problemas se tornam crônicos, né?

E aí às vezes chegam até ser impossível de contorná-los
(*Entrevista Episódica, linhas 103 a 108*).

O participante expõe que parte da desmotivação de muitos gestores e professores com a EJA se deve ao fato da descaracterização do público alvo. João se posiciona como aluno do ensino médio e recorda que os alunos da EJA eram pessoas que “não tiveram a oportunidade de cursar determinada série na respectiva idade” e sendo a EJA “uma possibilidade de rabiscar um projeto de vida diferente, no sentido de traçar perspectivas de uma vida melhor” (Carta Professor da EJA).

Na narrativa, o participante posiciona os alunos da EJA como um novo público sendo “a maioria jovem, com defasagem de idade e série, indesejados das turmas do diurno, e com algum problema de comportamento”. Segundo João, no presente, a EJA aparece como solução para os alunos “problemáticos do diurno”, alunos que não trabalham durante o dia e, mesmos certos de que não querem participar do processo de ensino, frequentam as aulas e tolhem a oportunidade do adulto que deseja recuperar o tempo investido em outras coisas. Para João, “os indesejados do diurno, que não se motivam com nenhum recurso, agem como se estivessem sobre efeito de entorpecentes, mas estão na escola”.

Nesse sentido, o dado de evasão descrito por João na carta é alarmante. Ele tem três turmas com o total de 120 alunos, mas apenas 50 frequentam a escola ou aparecem uma vez por semana na sala. Relata ainda que os que mais frequentam são adultos com mais de 30 anos e jovens com menos de 18 anos. João posicionou a secretaria de educação e os professores como geradores de preconceitos orientados pelos diagnósticos de déficit de aprendizagem ou transtornos psicológicos, oferecidos pelo sistema e expostos na ficha escolar dos alunos, tornando-se uma marca na vida acadêmica dos mesmos, podendo desencadear preconceitos e exclusão por parte dos docentes, principalmente no contexto da educação de jovens e adultos.

Porque eu já percebi que têm alguns professores que olham para aquele aluno de uma forma diferenciada, não diferenciada no sentido de tentar ajudar, mas no sentido de excluir (Entrevista Episódica, linhas 123 a 127).

O participante expõe que a sua maior aprendizagem docente é perceber que todos os alunos são iguais, mas que cada um tem as suas dificuldades em aprender. Aponta que quando sair da EJA sentirá saudades dos momentos de aprendizagem e de perceber que os alunos aprenderam e mudaram os seus comportamentos, e, na posição de professor, reconhece as suas limitações.

E também reconhecer que a minha formação, ela é limitada ao ponto de que, em algumas situações, não vou conseguir trabalhar com demandas desse tipo (*Entrevista Episódica, linhas 132 a 134*).

Na entrevista de história de vida, João relatou os acontecimentos com datas, meses e anos, dando um sentido de linearidade às experiências. Ao falar sobre os lugares que residiu, os retrata com detalhes informando o número de habitantes das cidades, localização e descrição dos espaços. No primeiro momento, o participante faz um resumo sobre os acontecimentos da sua vida como: nascimento, infância, mudanças de cidades, entrada na graduação e pós-graduação, casamento e planos futuros, em seguida, narra com detalhes esses acontecimentos.

Na entrevista mediada, João relata que pensou muito no objeto ou imagem que levaria para a segunda sessão, porém a sua escolha não foi um objeto ou imagem, mas a sua voz.

Eu particularmente acho que o que me representa enquanto professor é a minha voz. É o instrumento que eu uso o tempo todo, né? E outro objeto, eu não pensei nada assim específico, sei lá é a forma como eu registro (*Entrevista Mediada, linhas 5 a 8*).

Como foi solicitado uma imagem ou objeto, João relata que trouxe um pincel de quadro branco (Figura 7) que seria o registro da sua voz. Para o participante, a voz é um “instrumento muito poderoso”, de mediação para dialogar com os alunos, no caso de professores e alunos falantes. João expõe que se o professor não tiver a voz não tem como desenvolver a profissão docente, a não ser com o uso das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A partir disso, o participante exemplifica com o caso de uma professora readaptada devido a problemas nas cordas vocais, sendo impossibilitada de exercer a profissão docente.



Figura 7- Objeto que representa João enquanto professor

O objeto trazido por João foi o pincel de quadro branco como um instrumento de registro da sua voz em forma de palavras ou desenhos, tornando “o que está abstrato mais

palpável”. Em seguida, João encerra a entrevista mediada justificando as suas escolhas da voz e do pincel.

Acho que são as duas coisas que me definiriam como professor seria pincel ou caneta alguma coisa do tipo e a minha voz, mas acho que a minha voz está em primeiro lugar. Risos (*Entrevista Mediada, linhas 32 a 34*).

Na entrevista episódica, foi perguntado sobre adolescência e casamento, por haver pouca explicação na narrativa de história de vida, e profissão docente, sobre o que mais o marcou na profissão como docente. Ao pedir que falasse um pouco mais sobre a adolescência, o participante posiciona a mãe como uma pessoa severa que não o deixava sair de casa, não permitia que ficasse na rua, sendo que as relações de amizades durante esse período eram restritas ao grupo familiar e aos amigos da escola.

Em relação ao casamento, João relata que não há nenhuma interferência do mesmo na sua vida profissional e acadêmica e acrescenta que casou com registro oficial e a família conhece e respeita o seu companheiro. A partir do questionamento “O que mais te marcou como professor até o momento?”, o participante disse que está recente na função e que muitas coisas ainda o marcarão, mas o que mais marca é perceber que conseguiu auxiliar o aluno.

A primeira carta é iniciada no tempo presente com as seguintes palavras “Ser professor não é fácil”, “exige dedicação exclusiva” e se “atualizar o tempo todo”. Em seguida, João narra sobre o seu desejo, no início da formação docente, de ser professor da Língua Portuguesa na educação básica, mas, durante a formação teve a oportunidade de participar de grupos de estudos e pesquisas que o influenciaram no desejo de ser professor universitário.

A porta de entrada para a prática docente foi no ensino regular, ensino médio, e na EJA, a qual dedicou mais atenção na carta. Para João, ser professor da EJA é marcado pelo entrelaçamento de supresas e medos. Os primeiros anos de docência são descritos por João como uma sensação de medo desencadeada pela discrepância entre a idade de João e dos alunos, visto que os alunos poderiam não aceitá-lo como docente, podendo gerar confronto entre professor e aluno, mas isto não aconteceu. João foi bem aceito pelos seus alunos relatando que: “[...] creio que não deve haver comportamento mais desmotivador para qualquer profissional no início de carreira que o confronto com o seu público”(*Carta Professor da EJA*).

A partir da escrita do participante, identificamos que este se posiciona como pesquisador, “é preciso estar em campo são informações deste tipo que a teoria não nos

oferece. Por isso e por uma série de outras coisas, é preciso estar em campo” (*Carta Professor da EJA*). E posiciona- outros, coordenadores, como informantes de situações de “escolas que oferecem a EJA correm o risco de terem as suas atividades encerradas, por conta do trabalho empregado na coordenação do público que acessa essa modalidade”. João diz que está “chocado com a notícia” e não sabe ao certo “o quanto de verdade havia naquela fala”.

Ressaltamos que o participante se posicionou como secretário de educação apenas ao final da carta, em que descreve que viabilizaria a participação de todos os alunos em programas de formação profissional. Inicia a carta a partir dos posicionamentos, docente, e pesquisador e menciona o “papel árduo de ser secretário de educação”, no sentido de oferecer ao sistema de educação alto índices de alunos matriculados. Esta posição é mediada pelas experiências como docente ao se sentir obrigado por aprovar alunos que não estão preparados para a próxima etapa de ensino. E como pesquisador, ao posicionar a EJA como uma modalidade de ensino “marginalizada pelo alto escalão da educação”, orientada pela falta de interesse em oferecer propostas de ensino adaptadas do ensino regular.

Cláudio

Cláudio é formado em Ciências Biológicas e no ato da entrevista estava cursando História. O participante trabalha há três anos e seis meses como professor na educação básica. No período de um ano lecionou em curso preparatório para o vestibular e há dois anos e seis meses, na educação de jovens e adultos, no segmento do ensino fundamental e médio. Ao iniciar a narrativa, Cláudio diz ser uma pessoa normal, tem um lar, pais presentes e teve acesso à educação escolar em instituições privada e pública, enfatizando que nunca teve dificuldade na vida.

As dinâmicas de produção da identidade docente e da identidade profissional docente, no cronotopo, são orientadas pelas interações entre os tempos. No passado, o participante trata sobre as perdas de membros da família devido ao câncer, as boas condições socioeconômicas, posiciona os pais como professores de artes no início de suas vidas profissionais. Relata que não recebeu incentivo por parte dos mesmos para ser professor, as experiências como aluno na educação básica ao se referir as apresentações de trabalho no ensino médio e o gosto pela História, a indignação com os professores do ensino superior perpassando o tempo presente e as experiências docentes em curso para vestibular e no ensino médio regular. No presente, refere-se às experiências na EJA, o curso em Ciências Humanas, o sistema de ensino e à relação com os seus alunos. Em um futuro próximo,

Cláudio projeta sair da EJA e, a partir do exercício docente no presente, ter mais segurança como professor. Os contextos de socialização e desenvolvimentos identificados nas narrativas são: família, escola privada e pública, universidade federal e privada, ambientes virtuais, de aprendizagem, estágio e trabalho.

Dois posicionamentos principais que indicam a gênese da produção de identidade docente de Cláudio: 1)aluno que apresentou trabalhos durante o ensino médio; e 2) aluno que gosta de ciências humanas.

O significado que regula a narrativa de Cláudio é inspirar, tendo como orientação “uma forma de ser no mundo”, de inspirar as pessoas em busca do conhecimento. Para o participante ser docente é “um dom, uma dádiva, um sacerdócio, o chamado”:

[...] Gosto simplesmente de ensinar, esse é o chamado. Assim como alguém gosta de desenhar, de cantar, de escrever, de fazer esporte Y, X ou Z, qualquer esporte. Eu gosto de ensinar. Nem sempre, às vezes é uma m_____! Mas não necessariamente você faz alguma coisa por prazer ou por dinheiro, você faz porque essa é sua forma de ser, né? Não preciso fazer só por prazer ou por dinheiro, às vezes é muito bom, às vezes é uma droga! Às vezes dá dinheiro, às vezes dá prejuízo. Ultimamente tem me dado mais prejuízo que o salário nem é tão bom. Mais é o que eu sou, e sendo o que eu sou, eu gosto... (*Entrevista Episódica, linhas 206 a 214*).

As ambivalências identificadas nas narrativas de Cláudio estão relacionadas à escolha do curso superior, com dois sentidos discrepantes: o intuito de contribuir para a cura do câncer que prevaleceu no passado e o gosto pelas Ciências Humanas que o motiva a retornar à universidade para cursar História; ao ensino superior, tendo os sentidos de indignação por considerar como uma extensão do ensino médio e, de torná-lo crítico; e, a educação tendo como sentido o gosto por dar aula e a revolta por não se dar bem com seus professores.

Foram identificadas, com o uso dos multimétodos, as seguintes dinâmicas polifônicas: a) Por relação: à prática docente dos professores universitários que não concretizam na vida pessoal, acadêmica e profissional o que ensinam para os alunos sendo esta direção mediada pelas experiências do posicionamento docente, na educação básica e como aluno do ensino superior; ao posicionar os coordenadores da escola, no sentido de que as reuniões pedagógicas são simplesmente para cumprir carga horária, visto que não provocam mudanças no contexto escolar; ao posicionar os alunos como não querendo aprender e ao sistema de

educação que valoriza somente as notas, orientado pela frustração na prática docente ao ser obrigado a ensinar conteúdos que qualifica como irrelevantes ao público da EJA; e ao posicionar-se como secretário de educação, reportando-se ao pouco tempo para ensinar, conteúdos exagerados e à falta de percepção pedagógica voltada para o público. b) Por intertextualidade: do livro com o posicionamento docente, no sentido de ser misterioso, algo a ser revelado; da mediação dos ambientes virtuais tornando-o crítico, ao assistir vídeos do *youtube* e conteúdos disponíveis; e das entrevistas, quando assume a posição de aluno e docente, com as cartas quando se posiciona como secretário de educação. c) Por intersubjetividade: dos posicionamentos professor e aluno, ao posicionar os alunos o vendo como professor “louco” no sentido de conhecer as diversas áreas do conhecimento e saber flexibilizá-las para que os alunos aprendam.

A Figura 8 apresenta as dinâmicas de produção do “Ser Docente” de Cláudio, vinculadas aos posicionamentos Ser Aluno, Ser Docente e Ser Secretário, em uma relação temporal de produção de significados por meio das experiências.

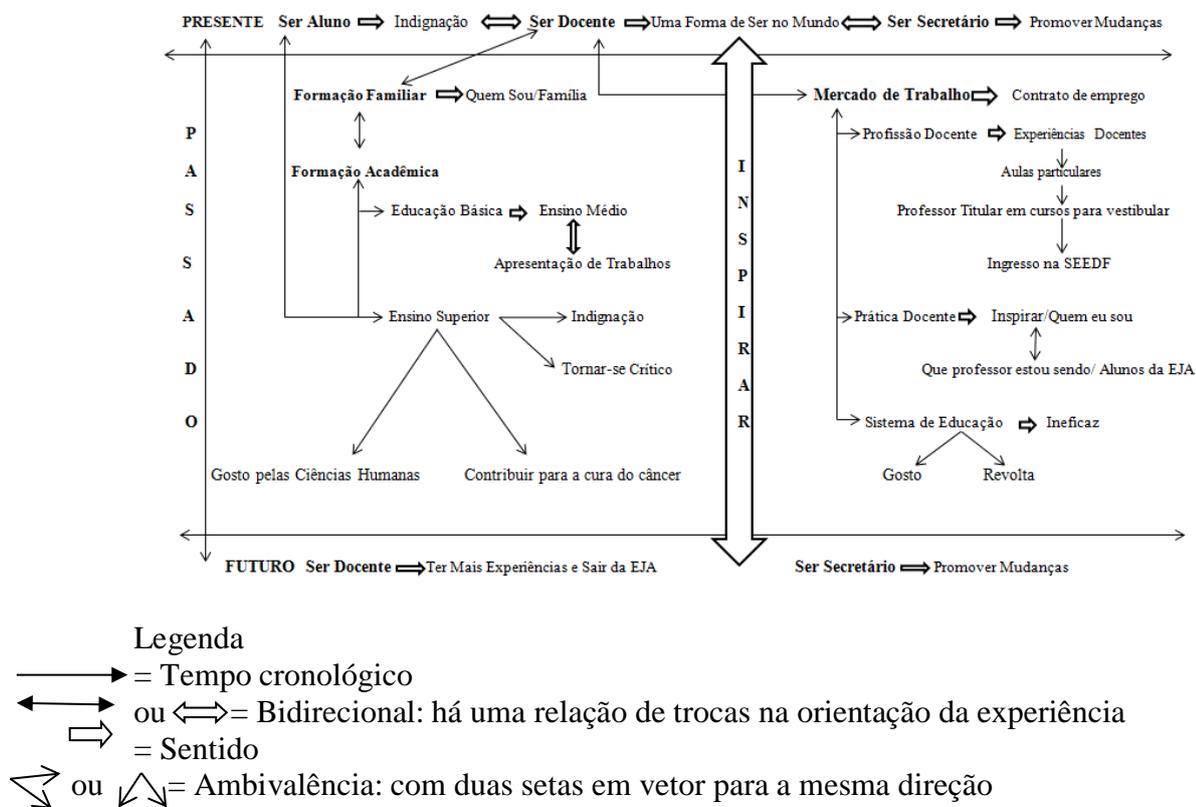


Figura 8- Mapa das dinâmicas de produção do Ser Docente de Cláudio

No passado, a educação básica e o ensino superior, no curso de Ciências Biológicas e, no tempo presente, no curso de História. No posicionamento Ser Aluno há marcadores de emoção relacionados às experiências no ensino superior, descrito pelo participante:

indignação, frustração, revolta e trauma, que permanecem no tempo presente ao se posicionar como professor da educação básica e aluno do ensino superior.

O participante relatou que, quando aluno durante o ensino médio, gostava de apresentar trabalhos orais e tinha facilidade em apresentá-los. Porém, ao entrar na universidade para cursar Ciências Biológicas percebeu que os professores não abriam espaços para discussões, lhe causando frustrações.

A academia só me trouxe indignação. Eu tenho, eu sou [...] É o meu trauma de vida! Eu preciso ir a um psicólogo, eu acho. Sei lá, mas a academia só me trouxe indignação. Como me traz ainda hoje, mesmo fazendo o curso de história (*Entrevista Episódica, linhas 263 a 266*).

Nesse sentido, o ensino superior é caracterizado pelo participante como uma prorrogação do ensino médio. Ao entrar na universidade, esperava ver mais debates e professores com “honestidade intelectual” (*Entrevista de História de Vida, linha 263*), no sentido de ensinarem aquilo que acreditam e praticam.

Se eu chego à faculdade e o professor me dá uma aula de slide... Olha que engraçado! O professor de pedagogia me ensina que eu tenho que ensinar diferente dando uma aula explicativa e expositiva, ou seja, o cara tá lá me dando uma aula explicativa-expositiva para me explicar como não posso dar uma aula explicativa-expositiva enfadonha. Eu tô lá, o cara tá me falando como ter uma educação diferenciada me dando uma aula completamente normal. Percebe isso? Olha como é [...] Não vamos ser hipócrita, porque eles nem têm noção disso. Sinceramente! O que eu acho é que os caras lá não têm nem noção disso: Ah! Vamos fazer uma aula diferente! E dão uma aula completamente igual a todas as aulas. Como é que o cara vai saber o que é ser diferente, se toda aula é igual? Ah! E o cara dá um slide, slide, slide, slide. Uma aula inteira de biologia foi isso (*Entrevista de História de Vida, linhas 328 a 339*).

O posicionamento Ser Docente, para Cláudio, é configurado a partir da articulação e atualização dos significados produzidos nos tempos. No passado, Ser Docente era a segunda opção de profissão de Cláudio, no presente, gosta do que faz, sendo esta um meio para

extravasar o que pensa. O participante relatou que pretende continuar na profissão, mas em um futuro imediato pretende sair da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, para Cláudio, para ser professor é necessário uma relação de troca entre professores e alunos, desencadeando o processo de ensino aprendizagem. Ser Docente é ensinar aquilo que você é, o que sabe e pensa e, o que acredita. Não uma mera atuação sem considerar as particularidades dos alunos.

Eu sou professor, não sou professor de ciências. Tô lá simplesmente para dar o que eu tenho. Tô lá pra ensinar. Não sou professor de ciência, de português. Olha! Eu sou ali professor de algo, do que eu tenho pra dar. Como professor eu só posso dar o que eu tenho pra dar, não tenho como dar o conteúdo (*Entrevista de História de Vida, linhas 520 a 524*).

A partir das experiências como docente na EJA, o participante se posiciona como Secretário de Educação apontando que teria que realizar mudanças profundas no contexto educacional. Ao se repostar às suas experiências docentes e às ações como Secretário de Educação, Cláudio coloca que:

Como secretário de educação, entendo que somente uma profunda mudança no caráter educacional de nossas escolas é que poderemos realmente ser eficientes. Nossos conteúdos são exagerados, nosso tempo de leitura é curto. Falta estrutura de percepção pedagógica em toda nossa sociedade brasileira (*Carta Secretário de Educação*).

Os temas, presentes nas narrativas, que produzem o Ser Docente de Cláudio são: Formação Familiar, atrelado ao que é como sujeito e às suas crenças; Formação Acadêmica, relacionado às experiências como aluno na educação básica e no ensino superior, em instituições públicas e privadas; e, Mercado de Trabalho, tendo como indicadores a profissão, como uma forma de ser no mundo, a prática docente como meio de inspirar os alunos e o sistema de educação como ineficaz.

O tema Formação Familiar está vinculado ao contexto familiar de Cláudio e ao que considera ser, produzindo identidade docente a partir do que é, do que acredita e do faz na vida, sem restringir essa produção ao contexto escolar. Os pais de Cláudio são divorciados. Iniciaram a vida profissional como professores de Artes sendo, no presente da narrativa, funcionários públicos. O participante também se lembra de uma tia que é diretora em uma escola pública em outro estado.

No contexto familiar de Cláudio diversos parentes morreram de câncer. Com o propósito de descobrir a cura da doença, tornar-se um pesquisador e trabalhar em laboratório, o participante decide cursar Ciências Biológicas.

Eu tinha esse sonho de trabalhar com câncer, justamente porque alguns familiares meus morreram de câncer. Foi por isso que eu fiz Biologia, sempre eu tive uma pegada meio cientista, sempre gostei de Ciências, de uma forma nunca me dei bem, né? Eu me dava bem em Humanas, mas eu tinha essa coisa com a Ciência (*Entrevista de História de Vida, linhas 57 a 61*).

No tema Formação Acadêmica, a educação básica e o ensino superior são indicadores da produção da identidade docente e da identidade profissional docente de Cláudio. Os indícios da produção do ser docente de Cláudio têm início ainda na educação básica, o participante se lembra de dar aula no ato de apresentar trabalhos no ensino médio. Após o término da educação básica, Cláudio cursou dois anos de cursinho para ser aprovado no vestibular em Ciências Biológicas.

Fiz dois anos de cursinho e entrei pra Biologia e, a princípio, a ideia era trabalhar com câncer. Essa era a ideia inicial, apesar de sempre gostar de dar aula e sempre gostei de apresentar e de expor, mesmo no ensino médio, mas eu entrei, a princípio, pensando em trabalhar em um laboratório (*Entrevista de História de Vida, linhas 8 a 12*).

Ao posicionar-se como aluno, interpretando seu passado, em instituições públicas e privadas durante a educação básica descreveu a realidade das instituições, as formas de ensino, o público alvo e a estrutura escolar. No presente, essas experiências contribuem no posicionar-se como professor de escola pública, produzindo a identidade docente de Cláudio. A formação docente, no ensino superior tanto no presente quanto no passado, é marcada por frustrações e revolta com a instituição de ensino, com os alunos e com os docentes:

[...] não me dei bem com os professores [...] (*Entrevista de História de Vida, linhas 18 e 19*).

Era muito teórico cara! Muito [...] Eu não sei dizer exatamente o que era, algo como [...] Não tinha a ver com realidade e ao mesmo tempo que tinha, a discussão era[...] Eu tive muito revolta com a educação, sempre tive, sempre gostei (*Entrevista de História de Vida, linhas 87 a 90*).

Dessa forma, o Ser Docente, como uma segunda opção para Cláudio, foi produzido em meio a tensões, descrito como “por acaso, não foi nada pensado”, mas enfatiza o gosto em dar aula antes mesmo da formação docente. A educação, para o participante ocupa dois sentidos, demonstrando ambivalência: a revolta e o gosto pela mesma.

Após o término do curso superior em Ciências Biológicas, se dedicou a estudar para concursos públicos, Banco Central e Tribunal de Contas, mas não obteve êxito, de modo que ingressou no “Mercado de Trabalho” para lecionar em instituições particulares. O exercício da profissão docente ocorreu, inicialmente, como professor particular, e, em seguida, como professor titular em cursos preparatórios para vestibular, na mesma instituição. A busca por melhores salários o levou a prestar o concurso para professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, proporcionando a saída desse campo de ensino, com a aprovação no concurso.

A prática docente como professor da SEEDF é um marco da profissão docente de Cláudio. Apesar da trajetória, das experiências e vivências como aluno e professor e com professores experientes, o momento de se ver como professor é no exercício docente por meio da interação e do posicionar-se.

Ao entrar na SEEDF, Cláudio teve o primeiro contato com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no segmento do ensino fundamental e médio, concomitantemente ao ensino médio regular. Em relação à prática docente, o participante descreve ter mais liberdade na EJA do que no ensino médio, uma vez que neste último, precisa contribuir com a aprovação dos alunos em exames para o acesso ao ensino superior, por outro lado, na EJA, Cláudio ensina de acordo com as necessidades que surgem durante as aulas.

O Senhor tem que dar aula no ensino médio. Não gosto! Sabe por quê? Por que eu fico numa sinuca de bico entre expor a minha mente da forma que eu vejo biologia, que eu vejo a ciência, as discussões honestas que eu quero ter com eles, ou o conteúdo do vestibular. Porque se eu venho pra cá (ensino médio) talvez eles não passem tanto no vestibular. Mas só que se eu venho pro vestibular eu sei que, simplesmente, eu tô fazendo aquilo, mas eu fico assim: Pow! O que eles precisam para ganhar o dinheiro e a vida deles é isso. É essa decoração, é essa máquina de conteúdo (*Entrevista de História de Vida, linhas 348 a 355*).

Nesse sentido, a prática docente de Cláudio é gerada a partir das tensões entre “quem eu sou”, “que professor estou sendo”, “sistema de educação” e “alunos da EJA”. O sistema de educação é posicionado como falho e ineficaz, o qual, para o participante, é a organização da educação brasileira e as suas exigências em conteúdo, na Educação Básica e Ensino Superior.

Na posição de professor, Cláudio descreveu ter que ensinar conteúdos indicados pelo sistema de educação, gerando frustrações a partir do momento em que destoa com o que pensa e com o professor que deseja ser, no sentido de “inspirar os alunos” (*Entrevista de História de Vida, linhas 423 e 424*) e “despertar o desejo em aprender e o encantamento pelas ciências” (*Entrevista Mediada, linha 22*).

As frustrações na prática docente estão relacionadas aos horários a cumprir, aos conteúdos e livros sem sentido para o público da EJA, a ensinar alunos de ensino médio para passar em exames para ingresso no ensino superior. Outro fator que desencadeia frustração no participante é o currículo, uma vez que no passado, interferiu quando aluno e, no presente, interfere como professor.

Abrir as portas do que deve ser aberto e não passar um conteúdo. Essa é minha concepção, minha, eu. Eu me vejo assim, eu tenho que ser assim. E muito me deixa indignado o fato de eu ser vítima dessa necessidade de ter que passar um conteúdo, porque eu sou obrigado, porque eu preciso que os meus alunos passem num vestibular eu preciso passar aquilo. Mas eu, como professor, eu queria mostrar as portas do mundo X ou Y sei lá, de alguma coisa que eu quero passar (*Entrevista de História de Vida, linhas 147 a 153*).

Nesse sentido, a profissão e a prática docente tornam-se inseparáveis, em uma relação intrínseca, quando em exercício da mesma, Cláudio se vê como professor no fazer docente.

Quando foi que eu me vi como professor, cara? Ah! Não sei o momento certo. Eu sei que dando. Acho que foi dentro do trabalho, trabalhando. Eu vi que aquilo era uma forma minha de ser no mundo. Dando aula. Não faz muito tempo não, não sei exatamente quando foi essa transição, mas acho que ela foi acontecendo principalmente desde que eu entrei na Fundação (SEEDF), né? A Fundação, pelo fato de eu poder ter essa liberdade, essa coisa mais autônoma, eu fui criando essa sensibilidade do professor. Sempre tive uma pegada de querer

ensinar algo, de querer falar o que eu sei. Mas me ver como um professor foi recentemente. Eu não sei exatamente onde nem como, mas foi durante os meus trabalhos na Fundação (*Entrevista Episódica, linhas 159 a 168*).

Os primeiros anos de docência na EJA é marcado por expectativas baseadas nos relatos de professores experientes, que informaram a Cláudio o pouco número de alunos frequentes nessa modalidade e a facilidade e tranquilidade na relação entre professor e aluno, tendo em vista a maturidade daqueles que ficam na EJA.

O presente é marcado para Cláudio pela evasão de alunos ainda no primeiro mês de aula. A maturidade esperada dos alunos da EJA não se concretizou, uma vez que seus alunos são descritos como adolescentes rebeldes que foram jogados no noturno pelo diurno, uma espécie de expulsão para à noite pelo dia.

Bem, o presente me mostrou que alguns ainda tentam. As minhas turmas, eu diria, que a devastadora maioria não quer nada além da nota e da burocracia social, mas alguns parecem que realmente querem aprender alguma coisa de verdade (*Carta Professor da EJA*).

Dessa forma, o participante posiciona os alunos da EJA como “alunos repetentes”, “desvantajosos”, “os piores alunos mandaram para a noite”, e a modalidade de ensino como “depósitos de alunos ruins”. O participante ressalta a disparidade social e econômica entre professores e alunos. Para Cláudio, na EJA há discrepância de idade e falta de interesse dos alunos em relação à formação acadêmica, o que dificulta a sua prática docente. Seus alunos são posicionados como jovens, “quase crianças”, com idades entre 15-17 anos e outros com mais idade entre 30-50 anos.

O participante narrou com detalhes a trajetória acadêmica como aluno na educação básica e no ensino superior e, as experiências que produzem o ser docente. O mesmo relatou que não consegue determinar as influências em sua forma de ser e agir como professor, ou seja, a sua identidade profissional docente.

Difícil dizer de onde veio a maneira que eu penso, eu não sei rastrear isso não. Veio de tantos lugares diferentes, tantas coisas diferentes que é difícil rastrear. Com certeza, lá (universidade) teve alguma coisa, mas o meu amigo teve alguma coisa, o livro que li teve outra coisa, um vídeo do *youtube* teve outra coisa, o texto que eu li na internet teve outra, a minha mãe. Teve [...] Sei

lá é muito difícil rastrear (*Entrevista de História de Vida, linhas 198 a 203*).

Na entrevista mediada, antes de a pesquisadora iniciar a entrevista, o participante já estava entusiasmado para falar sobre o objeto (Figura 9) que trouxera: o livro “Isaac Newton e a Transmutação da Alquimia: uma visão alternativa da revolução científica”, de Philip Ashley Fanning. A narrativa é desencadeada a partir do que o professor Cláudio quer ser no futuro, e o que ele tenta ser no presente, tal qual o livro, misterioso como algo a ser descoberto, de busca e pesquisa.

A partir da mediação do livro, o participante relata que quer ser “uma pessoa que estuda”, que trabalha o “conhecimento com a mesma seriedade do livro” que lê bastante e cobra isso dos alunos. Durante a narrativa, Cláudio expôs que gostaria de ter levado vários livros que o representam como docente, pelas várias facetas que ele tem, o qual não se considera professor apenas de Biologia, mas das diversas Ciências.

Contudo, escolheu o livro de Philip Ashley Fanning, pelo seu encantamento com as ciências, e por se ver com o livro: como “algo a ser descoberto e não dado”. Ao se posicionar como livro o sentido é de mistério, uma vez que os alunos não sabem ao certo o conteúdo que será abordado em sala.

As minhas falas, elas não são todas programáticas, de sala em sala como se eu tivesse reproduzindo um texto, não! Tô lá pra mexer. Se o cara pergunta sobre história, eu estudo história; se o cara pergunta sobre filosofia, eu estudo filosofia. Se ele estuda ciências, eu estudo ciências, se ele estuda geografia, eu estudo geografia. Não que eu seja mais profundo, conheça mais do que qualquer um, mas eu conheço! E a imagem do professor pra mim é aquele cara que tem o livro na mão, misterioso, que parece que contém os segredos de alguma coisa. E o aluno fica olhando: Caraca! Esse é o cara! Meu Deus ele sempre tá com o livro na mão diferente todo dia. E tem mais um monte, ele sempre tá lendo. O que será que ele tá lendo ali, né? Eu acho que não tem uma figura mais interessante para o professor do que o livro. Essa é na verdade, a verdadeira ferramenta dele: é o conhecimento, cara! Não é exatamente o quadro e o giz. É a mente dele. E o livro é isso. Essa é a imagem (*Entrevista Mediada, linhas 52 a 65*).

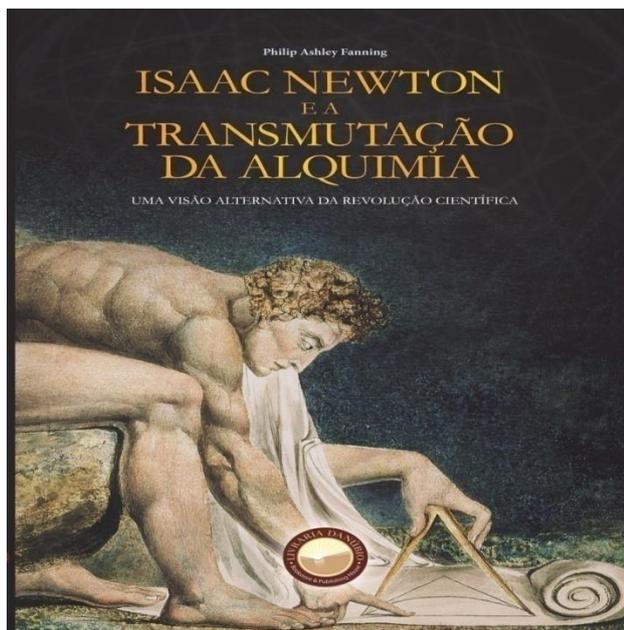


Figura 9- Foto do livro que representa Cláudio como professor

A entrevista episódica foi desencadeada a partir de três aspectos: “o momento que passou a se ver como professor”, “sendo professor” e “o que é ser um professor profissional”. O participante relatou que passou a se ver como professor a partir do ingresso no mercado de trabalho, no exercício da profissão. O ser professor tem como sentido “uma forma de ser no mundo”, e o sendo professor é visto pelo outro, os alunos, como “doido”, sendo que tem o sentido de fazer os alunos pensarem e refletirem sobre os assuntos expostos em aula.

Porque, geralmente, quando eu dou uma matéria, o pessoal acha que eu sou doido. Aí eu acho que, com um tempo, essa coisa de professor é doido acabou entrando em mim, porque acabou virando uma denominação boa. Porque uso uma coisa tão estranha e tão bizarra pra eles. E eles ficam assim: o professor fica aqui viajando, véi! Mas não é só aquele professor doidão que fala, não! Eles falam! E eu vejo aquilo entrando dentro deles (*Entrevista Episódica, linhas 314 a 320*).

Sobre o que é ser um profissional docente, o participante direcionou o sentido à responsabilidade no exercício docente, com alunos e sociedade, e à profissionalização, com compromisso e ética, ou seja, como um professor sério. O participante relatou que aprendeu “a ser profissional com a família e com pessoas de diversos lugares” que eram profissionais, “menos na universidade”. No momento presente, na entrevista, Cláudio apontou que a cada dia, com as experiências docentes e com a interação com professores experientes aprende a ser um professor profissional.

O participante redigiu as cartas, conforme solicitado, a primeira posicionando-se como professor da EJA, e a segunda, como Secretário da Educação. Na primeira carta, o participante se reporta ao passado para relatar sobre as expectativas criadas por meio das falas de professores experientes.

Entrei esperando ver aquilo que todos me contaram: poucos alunos, pois a maioria desiste antes do primeiro mês; alunos mais adultos e muita tranquilidade e facilidade (*Carta Professor da EJA*).

Ao ser professor da EJA, Cláudio descreveu a realidade vivida por ele e alunos em um contexto de violência, desigualdade social e conteúdos escolares sem sentido para os alunos. Nesse sentido, a EJA é caracterizada como um campo “difícil”, por não ter tido experiência durante o curso de licenciatura e por lidar com um público de “desvantajados”. O sentido de “desvantajados” está relacionado à transferência dos alunos do diurno para o noturno, sendo estes, considerados os piores, com idade entre 15 a 17 anos.

Como professor da EJA, ao falar do futuro, Cláudio espera que acabe o quanto antes, pois não suportar ver as dificuldades dos alunos e não poder fazer nada em prol, por conta do sistema da educação.

Para ser sincero, espero que meu futuro na EJA acabe mês que vem... Não que eu não goste dos meus alunos, mas pelo contrário, eu gosto tanto de meus alunos que simplesmente não suporto ver suas dificuldades e não poder fazer nada além de dar-lhes uma educação tão sem sentido (*Carta Professor da EJA*).

Na segunda carta, posicionando-se como Secretário de Educação da EJA, Cláudio enfoca a importância da modalidade para as pessoas que não tiveram acesso à educação, na idade adequada, e enfatiza a educação como um direito de todo cidadão em uma sociedade democrática. Porém, percebe que algumas mudanças precisam ser realizadas no contexto educacional, em prol de uma educação mais eficiente.

Os aspectos da educação que necessitam de mudanças, elencados por Cláudio, são: os conteúdos escolares exagerados, o curto período para o processo de ensino e aprendizagem, a estrutura escolar e a percepção pedagógica, inadequadas ao público alvo.

Ao posicionar o sistema de educação, o participante enfoca a EJA e a formação docente, identificando-o como um sistema falho, onde a EJA é tratada como um depósito de alunos ruins e repetentes e as universidades possuem currículos atrasados na formação

docente, que não atendem mais ao contexto atual da educação. Cláudio expressa que “a Educação Básica segue a incompetência do Ensino Superior” e finaliza a carta, afirmando que só tem pontos negativos a respeito do sistema educacional brasileiro.

CAPÍTULO 5– DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a regulação dos significados nos posicionamentos dos jovens professores de EJA foi orientada para o ato de ensinar de forma significativa, transformar a realidade social e do sujeito e inspiradora. Os significados reguladores têm possivelmente a função de manter a coerência de si, do outro e do contexto de socialização e desenvolvimento em que se encontravam no momento da coleta. Há uma tensão na relação entre a novidade do emprego formal e as condições de atendimento escolar e de vida dos alunos em Aracaju e Brasília. A escolha de Ser Docente foi mediada pelos pontos de mutação (Bruner, 1997). As ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005) também indicam transição.

Nas dinâmicas de produção da identidade docente dos participantes há similaridades e diferenças mediadas pelas experiências, crenças e valores, produzindo sentido na interação. Os contextos de socialização interpretados pelos participantes foram: família, escola pública e/ou particular, universidade pública e particular, ambientes de experiências docentes como: estágios, PIBID, aulas de reforço, curso de inglês, e ambientes virtuais e de trabalho.

O contexto de socialização familiar descrito nas narrativas foi o primeiro espaço de produção e negociação de significados e posicionamento na produção de si e da identidade docente (Beijaard et al, 2000; Beijaard et al, 2004; Flores & Day, 2005; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Dessa forma, ao narrar, transitaram nos tempos presente, passado e futuro, articulando os significados e posicionamentos nas práticas discursivas (Davies & Harré, 2001) em uma rede de relações e pertencimento.

Nesse sentido, a contextualização (Auer, 1995) e o Outro na produção do sujeito por meio das relações dialógicas (Volochinov, 2004), em um diálogo entre o Eu e a cultura, tornaram-se evidentes nas narrativas dos participantes ao posicionarem os familiares e os modelos de professores, apresentando atos de identificação docente e profissional.

Os diferentes contextos de socialização e desenvolvimento dos participantes nos permitem inferir sobre as inadequações dos modelos de ensino para o público alvo, principalmente em relação à Educação de Jovens e Adultos, configurando-se como o maior desafio. Um dos desafios identificado é no sentido de mediar discussões a fim de evitar preconceitos e modificar a maneira como os alunos os significam. Em outra direção, porém, às vezes, sentem-se frustrados por se perceberem como vítimas de um modelo de educação gerador de preconceito, racismo e exclusão social.

O tempo para os participantes dessa pesquisa foi marcado de forma contínua, no sentido de linearidade do tempo, e também, descontínua (Straub, 2013), apresentando

rupturas desencadeadas pelos pontos de mutação, na produção de significados que regulam a si, ao outro e ao mundo em posicionamentos assumidos na interação. Nesse sentido, mediados e atualizados pelas experiências, os tempos presente e futuro aparecem como um lugar incerto e de possibilidades: de permanências, como professor, e de mudanças, como a saída da EJA e a atuação em outras modalidades e níveis de ensino e a formação continuada. Os participantes integram as mudanças ao eixo do tempo desencadeadas pelas experiências de vida e pela multiplicidade dos eus (Hermans, Kempem & Van Loon, 1992), produzindo coerência de si nas narrativas.

As narrativas, mediadas pelo cronotopo da atividade, desencadearam temas centrais nas explicações de si, comuns entre os quatro participantes: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho. Os temas produzidos nos remetem à influência da cultura na vida dos sujeitos canalizando as suas escolhas profissionais, a partir das condições socioeconômicas (Beijaard, 2004; Danielwicz, 2001; Rodgers & Scott, 2008). Para os sujeitos desta pesquisa, a educação é um meio para melhorar os aspectos sociais e econômicos de si e da família, assim como dos alunos, em atos de identificação com os bons e maus modelos de professores, transformando o contexto social por meio do exercício da profissão docente.

O tema Família, apesar de ser comum aos quatro participantes, tem sentidos diferenciados para dois, sendo nomeado como Formação Familiar. Visto que, a partir das posições dos membros familiares como professores, que contribuíram para a produção de si e para a produção da identidade profissional docente dos participantes. Essa produção acontece por meio dos significados e posicionamentos-Outro, Mãe, Tias e Avó professoras (Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Carlucci, 2013; Mieto, 2010), e o posicionamento-Mundo, a escola e o contexto familiar em que conviviam com pessoas que tiveram acesso ao ensino superior.

O tema família tem marcos de emoção (Beauchamp & Thomas, 2009; Day, 2004; Kelchtermans, 2005; Palmer, 1998) que são produzidos na interação e por meio da experiência, e de ideologias que perpassam os contextos históricos e culturais. No tema família, identificamos o desejo por contribuir com a cura do câncer; o falecimento do pai; o sentimento de sorte por conseguir chegar à pós-graduação apesar das condições socioeconômicas; a importância dada à educação, à coragem e ao esforço como sentidos. Ambos, emoções e ideologias (Volochinov, 2004) se relacionam e produzem significados nas narrativas sobre o ser docente dos participantes.

Ressaltamos que esses significados geraram pontos de mutação (Bruner, 1997) nas narrativas na medida em que apontam os eventos que foram importantes nas transições e mudanças de posicionamentos nos contextos vivenciados. No que diz respeito ao desejo por

contribuir com a cura do câncer, este se traduz como um ponto de mutação de um dos participantes, que desencadeia ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005), uma vez que esse significado o move à escolha por um curso em detrimento daquele que ele sempre gostou e com o qual mantinha afinidade.

Para um dos participantes, o significado Família é situado em um contexto de analfabetismo e de trabalho infantil dos irmãos, desencadeados pelo falecimento do pai. Em uma das trajetórias, o participante consegue permanecer na escola, com ajuda de suas professoras da educação básica, consideradas como bons modelos docentes, caracterizando o referido sentimento de sorte.

A família é posicionada como exemplo de coragem, com incentivo, esforço pessoal, principalmente das mães, para dar boas condições de estudo aos filhos; porém duas mães foram posicionadas como não tendo contribuído para os processos de ensino e aprendizagem devido ao pouco conhecimento escolar e ao tempo dedicado ao trabalho para garantir o sustento da família. Apesar disso, elas posicionavam a educação como ação importante para a promoção do desenvolvimento dos filhos, assim como as outras mães. Percebemos que, na atualização de si, a posição da mãe gera atos de identificação e se torna parte de quem são ao se tornarem professores, no sentido de nunca desistirem de seus objetivos.

Observamos que há pontos de mutação nas narrativas, desencadeados pelos contextos: 1) ingresso na educação básica; 2) escolha do curso no ensino médio; 3) o ingresso na universidade; 4) os ambientes de estágios; e 5) a saída da universidade e entrada no mercado de trabalho.

O tema Formação Acadêmica é um significado regulador na produção da identidade docente. O ingresso na educação básica possibilitou conhecer a posição de aluno e de professor no contexto escolar, sendo um marco na vida dos participantes, considerando as experiências como aluno, as brincadeiras de Ser Professor e os modelos docentes. Ao retornarem à educação básica, como professores, o posicionamento de aluno vivenciado no passado é atualizado em suas experiências docentes, como uma forma de perceber o quanto o contexto escolar se desenvolveu e o que ainda falta para aprimorar.

As possibilidades de produção da identidade docente e profissional foram verificadas nas brincadeiras de Ser Professor na infância, nas apresentações de trabalhos realizadas no ensino médio, no estágio durante o ensino superior, na profissionalização docente inicial na escola normal e no exercício profissional docente. As lembranças das brincadeiras e do desejo de ser professor são atualizadas no presente, desencadeadas pelos bons modelos de professores da educação básica e do ensino superior que os marcaram significativamente.

Nos estágios, experimentaram serem professores de verdade, sendo esta experiência desencadeada por tensão nos posicionamentos de Aluno e Professor, concomitantemente, ao se posicionarem como sujeitos múltiplos (Akkerman & Meijer, 2011), favorecendo a decisão pela permanência na profissão.

Os modelos docentes, na educação básica e no ensino superior, contribuíram para a escolha da profissão. Entretanto, para dois participantes, os modelos docentes estenderam-se ao ensino superior. Ressaltamos que estes são caracterizados tanto com aspectos positivos quanto negativos (Derrida, 1991), no sentido de professores bons oradores, professores que não abriam espaço para discussões nas aulas, cobrança para com alunos e, a coerência dos docentes na relação entre ensino teórico e prático. O modelo de professores possibilitou perceber a coerência entre os eus apesar das mudanças de contextos que se atualizam no presente.

Em relação às contribuições do ensino superior para a formação docente e para a produção da identidade docente e profissional, destacamos que os participantes o caracterizam como o espaço para aprender a ser professor profissional (Lasky, 2005), entretanto, enfatizam a falta de diálogo com a realidade do contexto escolar, visto que a formação docente se baseia na teoria sem abrir espaço à prática.

Por outro lado, Pedro destacou como ponto positivo suas experiências docentes, por meio do PIBID e empregos temporários como professor de reforço escolar e de cursos de inglês, proporcionando ao participante aprendizagem e conhecimento sobre a atuação docente em diferentes modelos de ensino, se modificando e inovando como docente a partir dos contextos (Auer, 1995) de interação, uma vez que de acordo com Rosa e González (2013), a experiência é o processo semiótico de produção do significado pessoal na situação vivida.

Para um dos participantes, a formação acadêmica é marcada por conflitos (Danielwicz, 2001) pessoais e sociais, como a violência e o preconceito sofridos na infância e adolescência no posicionamento aluno, e na vida adulta. Estes conflitos contribuíram para a produção do ser docente, ao se tornar professor age como mediador em prol da transformação da realidade social dos sujeitos. Nesse contexto, percebemos ambivalência (Abbey & Valsiner, 2005), uma vez que o participante expressou que deveria ter feito o que sempre quis: ser professor; e, ao mesmo tempo, retrata que ser professor aconteceu naturalmente.

Observamos que a saída da universidade pode ser caracterizada como um ponto de mutação, pois é marcada por períodos de transição (Zittoun, 2007) seguida por rupturas, aceitação e rejeição de posicionamentos (Harré & Van Langenhove, 1999). Nesse sentido, a entrada no mercado de trabalho, com o primeiro contrato de emprego formal como

professores na EJA, gera conflitos que desencadeiam novas produções do Ser Docente. Os conflitos são gerados a partir de posicionamentos não esperados dos alunos, tais como: a sensibilidade dos alunos quando não sabem ler e escrever; alunos adultos, caracterizados como donos de si, por terem as suas opiniões, crenças, serem sujeitos responsáveis por suas ações e alunos posicionados como cumprindo medidas socioeducativas.

O tema Mercado de Trabalho é marcado pelo exercício profissional em que os participantes se veem como professores e são reconhecidos pelo outro na intersubjetividade (Beraldo, Ligorio & Barbato, aceito). Enfatizamos que o ingresso no mercado de trabalho ocorre pela necessidade de se ter uma renda para sustentar-se financeiramente, e, ao mesmo tempo, é uma forma de, perante a sociedade, assumir uma posição de mediador para contribuir com a transformação de sujeitos por meio da educação.

Em um novo contexto de atuação, a produção do Ser Docente é permeada por conflitos, característicos dos estados voláteis (Danielwicz, 2001) de professores em início de docência, tais como: as obrigações dos professores em responder aos coordenadores, aos pais e aos alunos, e entregar relatórios e planejamentos. Percebemos que o tipo de formação docente recebida pelos participantes não dialogava com os espaços de atuação do professor, havendo discrepância entre a formação docente e a realidade do cotidiano do professor no exercício da profissão. O primeiro contato formal com a docência é marcado por medos de não serem aceitos pelos alunos e inseguranças diante da pouca prática durante a formação docente, sendo esta restrita aos estágios.

Entretanto, um dos participantes ingressou no mercado de trabalho como professor no período da formação docente, possibilitando-lhe experiências e interação com professores experientes, permeada também pelas vivências dos mesmos, como uma forma de apoio e permanência na profissão, considerando a falta de suporte pedagógico nas escolas. Enfatizamos que a prática docente pode partir das experiências de vida e que a permanência na profissão docente depende do bom relacionamento entre aluno e professor, proporcionando o sentimento de ser importante para o outro, em uma relação de emoção (Palmer, 1998), quando os alunos são responsivos.

A prática docente na EJA é marcada pela dificuldade de diálogo com os alunos, diante de um contexto de violência e desigualdades sociais. Dessa forma, três participantes buscam, por meio do exercício docente, transformar a realidade social dos alunos, porém, um dos participantes considera a prática docente como um espaço para extravasar o que pensa e o que sente, tendo como objetivo ensinar aquilo que considera ser útil para o outro. Contudo, é cobrado pelo sistema de educação a ter que ensinar aquilo que lhe é imposto pelo currículo

escolar. Nessa situação, o participante vive momentos conflituosos, geradores de ambivalências, uma vez que por meio do posicionamento aluno atualizado na narrativa, sente a necessidade de ensinar conteúdos que façam sentido à vida dos alunos da EJA, mas é barrado pelo sistema de educação, posicionado como uma máquina de conteúdos, que apenas prepara o sujeito para a aprovação em exames de ingresso no ensino superior, referindo-se também ao ensino médio, e não como sujeito que modifica e é modificado pelo meio.

A relação temporal passado e presente, nos posicionamentos Eu (filho, aluno, docente, professor, pesquisador, secretário), Outro (membros da família, seus professores, professores experiente, alunos) e Mundo (ambientes de socialização: família, escola, universidade, ambientes virtuais, estágios e trabalho), é configurada na produção de si e da identidade docente.

As possibilidades comuns entre os participantes são os deslocamentos de posição, de Aluno para Docente, gerando atualização dos significados produzidos nos contextos de interação, desencadeando pontos mutação em que os participantes se esforçam para dar uma coerência a si mesmo (Straub, 2013), na tentativa de se manterem iguais a eles, como sujeito contínuo e descontínuo que integram as mudanças no eixo do tempo.

A tensão nos posicionamentos Ser Aluno e Ser Docente, durante o estágio, desencadeia crise, ou seja, modificação nas posições e significados na tentativa de se posicionar em harmonia ao contexto de interação. Sendo os participantes interpretados como sujeitos múltiplos e em mudança, compostos por várias vozes (Volochinov, 2005). Contudo, esse reconhecimento gera tensão ao ver-se como aluno e professor nos diferentes contextos em que se insere, ou seja, na universidade, ele é aluno e, na escola, ele é o professor. Ressaltamos que essa interação de ser professor e aluno media o ser docente e o exercício da profissão, em que constituem e são constituídos pelos outros, família, professores, alunos, e contextos de interação, por meio dos discursos.

A partir das experiências como aluno, na posição de professor, os participantes buscam atualizar o que os professores que lhes marcaram positivamente fizeram para com eles, realizando um trabalho bem feito sem ser preconceituoso, estimulando e mostrando aos alunos que são capazes de aprender, mediado pelas suas histórias de vida. Por outro lado, identificamos a possibilidade de produção da identidade binária (Straub, 2013), mediado pelos posicionamentos-Outros em que rejeita a incoerência destes e modifica a sua prática na educação básica. Nesse sentido, os aspectos negativos de professores estão relacionados a matar o desejo do aluno de ser professor, à falta de ética e a professores que não se sentem parte de uma engrenagem. Esses aspectos estão relacionados aos professores que gostam e

tem ética e aos que não gostam e não têm ética na profissão, sendo a profissão docente, para estes, apenas uma forma de ter uma renda. Outra possibilidade de produção da identidade docente constitui-se a partir do Ser Aluno, Ser Docente e Ser Pesquisador simultaneamente, em que o significado e o posicionamento são mediados pelo contexto (Harré & Van Langenhove, 1999) de atuação da educação básica para o ensino superior, desencadeando tensão nos deslocamentos.

Nesta pesquisa, as vozes orais e escritas, mediadas por objetos, produziram posicionamentos, significados e experiências de vida, em dinâmicas de identificação docente e profissional. Ao interpretarem a si, ao outro e ao mundo, os sujeitos se identificaram na interação entre o eu, outro e o mundo, modificando-os e sendo modificados por eles, produzindo cultura.

O uso dos multimétodos possibilitou aos participantes um meio de pensar sobre si, outro e mundo, em momentos de reflexão sobre o ser docente. Esta pesquisa permitiu identificar as dinâmicas polifônicas em relação, por intersubjetividade e por intertextualidade. No que se refere às cartas, verificamos as formas de se posicionarem na linguagem escrita, em um espaço de revelação ao serem deslocados para a posição de Ser Secretário numa perspectiva futura, em que expressaram contribuições e melhoraria para a EJA, influenciados por suas experiências.

A EJA está em processo de mudança em relação ao público. A partir do momento em que a mesma inclui sujeitos com diferentes idades e objetivos, podem desencadear conflitos entre os alunos e professores, por se tornar um espaço de confronto de valores e crenças entre as diferentes gerações, gerando preconceitos e exclusão. Nesse contexto, o professor é o mediador dessas relações, promovendo o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência da falta de experiências docente, das desigualdades sociais vivenciadas no contexto de atuação, das relações estabelecidas com o público alvo e do interesse em dar continuidade à formação ou experienciar diferentes áreas de atuação, os quatro participantes projetam o futuro saindo da EJA, buscando aperfeiçoamento profissional.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo indicou que a produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos nos primeiros anos de docência, períodos de transição, é marcada por conflitos, medos e incertezas, ambivalências e expectativas para o futuro relacionadas à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente, ao desenvolvimento de uma educação de jovens e adultos mais significativa, mediada pela multiplicidade dos eus e outros, pelos contextos de interação e pela negociação entre as forças centrípetas e centrífugas, que desencadeiam ambivalências.

Ao longo do período das entrevistas foram observadas a inovação de si, dos jovens professores a partir dos contextos de socialização, posicionamentos e significados reguladores como: ser significativo, em construção, transformar a realidade e inspirar. Esses significados, dos jovens professores, direcionam as mudanças e atualizações de si permeados pelo desejo de mudança em melhorias para si, para o outro e para o mundo por meio da educação. A ação dos professores iniciantes está atrelada a posicionamentos de motivação, orientados para mudança, mesmo com as dificuldades e conflitos que encontram na profissão, estes se reportam aos professores significativos, na posição de aluno, e aos contentamentos vividos na profissão como um dos motivos para permanência do Ser Docente.

As dinâmicas de produção da identidade docente e profissional utilizando, sobretudo narrativas com uso dos multimétodos ocorreram por relação, intersubjetividade e intertextualidade. Os sujeitos da pesquisa demonstraram-se dialógicos apresentando ambivalências e orientação para mudanças e, também por vezes, monológicos expressando-se como unitários e fechados às mudanças.

O uso dos multimétodos nos permitiu a obtenção das diferentes informações relacionadas às interpretações de si. Os objetos mediadores tiveram como função de: a) produção de novos significados; b) desencadeadores de significados reguladores das narrativas e explicações de si; c) geradores de novos enredos nas narrativas, assim como, possibilitaram a inserção de novos personagens; d) comprovação e documentação da narrativa com o objeto expressando relações: de poder centrado em si mesmo, a voz como instrumento para o exercício docente; e, de afetividade, como um marco para a permanência na profissão.

De acordo com as funções que exerceram nas dinâmicas de produção da identidade docente, os objetos mediadores e as cartas, assumiram um lugar autêntico na construção das informações, complementando e direcionando o relato em si, na medida em que abriram

outras possibilidades de significação que geraram e foram geradas por um hibridismo genérico: pela possibilidade de novos gêneros do discurso baseados na oralidade, escrita e em imagens.

Nesta pesquisa, identidade docente e identidade profissional não são sinônimos. A identidade docente abrange a identidade profissional, visto que orienta e é orientada pela história do sujeito, que perpassa as experiências e atualiza a prática docente em um processo contínuo de interpretação de si, marcada por suas crenças, normas, valores, desejos e concepções, ou seja, um processo de reflexão sobre como está sendo como professor a partir das posições Outro e Mundo, no contexto de atuação. Em contrapartida, a identidade profissional docente é desencadeada no exercício da ação docente em um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica a atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos dos participantes.

Ser um profissional professor não é apenas ensinar conteúdos, mas assumir uma postura ética, de compromisso e responsabilidade que dialoga com as posições que assumem como sujeitos, ao mesmo tempo em que contribui com a transformação da realidade social dos alunos, assim como, a maneira de conduzir e de se produzir profissionalmente. Dessa forma, nas brincadeiras de Ser Professor e nas experiências docentes no período de formação os participantes produziram identidade docente e identidade profissional docente. A primeira em uma direção histórica e cultural, e a outra relacionada à ação como professores, sendo estas entrelaçadas. A identidade profissional docente é desencadeada a partir do reconhecimento da profissão pelo sujeito, pelo outro e pelo mundo, mediante o exercício e, sobretudo, o ingresso no mercado de trabalho com contrato formal.

Analisando as dinâmicas de produção da identidade docente nas cidades de Aracaju e Brasília, conjecturamos que os participantes de Brasília se mostraram mais abertos à narrativa, em consideração à presença dos mesmos na formação continuada, seja em outro curso de graduação ou na pós-graduação e por fazerem parte, como estudantes, da mesma instituição de ensino da pesquisadora. No que se refere aos participantes de Aracaju, por esta ser a primeira participação em pesquisa, estes se mostraram introvertidos ao narrarem suas histórias. Uma possibilidade é que o ambiente do café escolhido para a realização das entrevistas em Aracaju pode ter dificultado a narrativa dos participantes.

Com base nesta pesquisa, consideramos que as sessões de entrevistas deveriam ser realizadas com intervalo de tempo maior, no intuito de possibilitar a análise das informações produzidas na interação entre pesquisadora e participante; tendo em vista o aprofundamento e detalhamento do conhecimento produzido. Sugerimos estudos posteriores sobre as dinâmicas

de produção de identidade docente e profissional de professores em transição, com foco no momento de finalização da formação inicial em nível de graduação e com início de atividade docente em diferentes contextos de atuação, que possibilitarão avançarmos na compreensão da relação entre os eus e a cultura no processo de interpretação e negociação de si, outro e mundo.

REFERÊNCIAS

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005) Emergence of meanings through ambivalence. *FQS: Forum: Qualitative Sozialforschung* [On-line Journal], 6(1). Acesso em 22 de outubro, 2016, Disponível em: <http://www.qualitativerecherche.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/515/1114>.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. London: Routledge.
- Ananias, E. V., Souza Neto, S. (2012). Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. *Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Santiago, Chile, p. 1-11.
- Arroyo, M. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 11, 9-20.
- Auer, P. (1995). Context and contextualization. In J. Verschueren, J.O. Ostman & J. Blomamaert. (Eds.) *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, C. (2004). Membership categorization and interview accounts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 162-176). London, UK: Sage.
- Bamberg, M. (2010). Blank check for biography? Openness and ingenuity in the management of the “who-am-I” question. In D. Schiffrin, A. De Fina, & A. Nylund (Eds.), *Telling stories: Language, narrative, and social life*. (pp. 109–121). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0959354309355852>. doi: 10.1177/0959354309355852.
- Barrett, A. M. (2005). Teacher accountability in context: Tanzanian primary school teachers' perceptions of local community and education administration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(1), 43-61.
- Barreyro, G. B. (2010). O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, 38, 175-191.
- Barthes, R. (1993). *The Semiotic Challenge*. Oxford: Basil Blackwel.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Recuperado de:

- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252> . doi: 10.1080/03057640902902252.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20 (2), 107-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2003.07.001>. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. Recuperado de: [http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/S0742-051X(00)00023-8). doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8.
- Benites, L. C. (2012). O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/100442>.
- Beraldo, E. M. J., Ligorio, M.B. & Barbato, S. (aceito). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study. *Research Papers in Education*.
- Blix, B. H., Hamran, T., & Normann, H. K. (2015). Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities. *Journal of Aging Studies*, 35, 169-177. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.009>. doi: 10.1016/j.jaging.2015.08.009.
- Brasil, (1837). Instrução Primária. Disponível em: www.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf. Acesso em: 23 de set. 2015
- Brasil, (2012). Ato Constitucional de 1834. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf?sequence=5. Acesso em: 23 de set. 2015.
- Brasil, Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 de set. 2015.
- Brasil, Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 23 de set. 2015.
- Brasil, Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 23 de set. 2015.
- Brasil, Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 de set. 2015.
- Brasil. (2010). *Parecer CNE/CEB n. 6, de 09 de junho de 2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso

nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.

Brasil. *Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996*. Conselho Nacional de Saúde 1996. Disponível em: conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc. Acesso em: 12 de ago. 2016.

Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: ARTMED.

Burke, P. J. (2006). Identity change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96. Recuperado de: <http://www-jstor-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/stable/20141729>. doi: 10.1177/019027250606900106.

Caixeta, J. E. (2006). Guardiã da memória: tecendo significações sobre si, suas fotografias e seus objetos. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Caixeta, J. E., & Barbato, S. (2004). Identidade feminina: um conceito complexo. *Paidéia*, 14 (28), 211-220.

Carlucci, A. P. (2013). De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X022001005>. doi: 0013189X022001005 .

Coleti, L. M. B. (2008). Do MOBREAL aos Programas de EJA atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas. VI Encontro do PEJA e IV Seminário Regional de EJA-Práticas de leitura e escrita em EJA, Marília, SP, Brasil.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.

Cyrino, M. (2012) Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista-Unesp, São Paulo, SP, Brasil.

Da Costa, M. (2011). ProJovem: notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(3), 1-6. Recuperado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1527/1376> . doi: 10.20500.

Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691. Recuperado de:

<http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070701685130#.WJiADtIrLIU>. doi: 10.1080/03075070701685130.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. Albany, NY: SUNY.

Davies, B. & Harrè, R. (2001) *Positioning: The discursive production of selves*. In: Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S. (eds). *Discourse theory and practice*. (pp. 261-271) London, Thousand Oaks: Sage.

Day, C. (2002) School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*. 37(8), 677 – 692. Recuperado de: [http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/S0883-0355(03)00065-X). doi: 10.1016/S0883-0355(03)00065-X.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920600775316>. doi: 10.1080/01411920600775316.

De Souza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Deaux, K., & Burke, P. (2010). Bridging identities. *Social Psychology Quarterly*, 73(4), 315-320. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0190272510388996>. doi: 10.1177/0190272510388996.

Decreto Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: 23 de set. 2015.

Decreto Lei Nº 5.692 DE 11 De Agosto de 1971. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2015.

Derrida, J. (1991). *Limited Inc*. Campinas: Papyrus.

Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21(55), 58-77.

Di Ricco, G. M. J. (1979). *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *J. Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. Recuperado de: <http://www.tandf.co.uk/journals>. doi: 10.1080/0022027032000129523.

- Fávero, O. (2004). *Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: Oliveira, Inês Barbosa de & Paiva, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos (pp 13-28). Rio de Janeiro: DP & A.
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2005.09.002>. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002.
- Forcione, T. L. (2013) Construção de significados sobre formação continuada na Organização na perspectiva dos colaboradores. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36 (?), 23-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2013.06.005> doi: 10.1016/j.tate.2013.06.005.
- Geertz, C.(2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500237488>. doi: 10.1080/03055690500237488.
- George, J., Mohammed, J., & Quamina-Aiyejina, L. (2003). Teacher identity in an era of educational reform: The case of Trinidad and Tobago. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 33(2), 191-206. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0305792032000070048>. doi: 10.1080/0305792032000070048.
- Guilhon, M. V. M. (2005). Avaliação do Planfor entre a adesão de sujeitos sociais e a acomodação de interesses em torno da política: uma trajetória em direção à tecnificação. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 29-40. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. doi: 10.1590/S0102-88392000000100005
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Brasil: DP & A.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (2001). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Guilford Press.

- Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0742051X13001005?np=y&npKey=f4f8f6838a12a1e35578e82524a526ddc67e6999e499a204743337524aba4829>. doi: 10.1037/0003-066X.47.1.23
- Hornby, A. S., Gatenby, E.V., & Wakefield, H. (1963). *The advanced learner's dictionary of current English* (2nd ed.). London, UK: Oxford University Press.
- Huberman, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: A. Nóvoa, *Vidas de professores*. (pp.31-61). Porto, Portugal: Porto.
- Iza, D. (2011). Prática de ensino e estágio na formação de professores. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *I Congresso Nacional de Formação de Professores. Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, Brasil, 1. Recuperado de: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139773/ISSN2236-9708-2011-1422-1432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Souza Neto, S. D. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. Recuperado de: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. doi: 10.14244/198271999978.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds), *Qualitative researching with text, image and sound*, (pp. 57-74). London: Sage Publications.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. Recuperado de: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2005.06.009>. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009.
- Laffin, M. H. L. F. (2012). A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 210-28. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>.
- Landini, S. R. (2011). Educação Popular: os muitos desafios. *Educação (UFES)*, 36(3), 525-536. Recuperado de: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/2270>. doi: 10.5902/19846444.
- Larrain, A., & Haye, A. (2012). The discursive nature of inner speech. *Theory & Psychology*, 22(1), 3-22. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0959354311423864>. doi: 10.1177/0959354311423864.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in the context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0500079X>. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, (pp.199-208). Abingdon: Routledge.
- Machado, M. M. (2008). Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, 2(2/3), 161-172. Recuperado de: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/133/23>.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. Recuperado de: <http://psycnet-apa-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/journals/gpr/5/2/100.pdf&uid=2001-06545-002>. doi: 10.1037/1089-2680.5.2.100
- Merolla, D. M., Serpe, R. T., Stryker, S., & Schultz, P. W. (2012). Structural precursors to identity process the role of proximate social structures. *Social Psychology Quarterly*, 75(2), 149-172. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0190272511436352>. doi: 10.1177/0190272511436352 .
- Mieto, G. S. M. (2010) *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Mieto, G. S. M., Barbato, S. & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15900102-3772e32ne29>. doi: 10.15900102-3772e32ne29.
- Miller Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 453-469. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/3202230?seq=1#page_scan_tab_contents. doi: 10.1111/1467-873X.00242
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192022000005823/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.tandfonline.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED. doi: 10.1080/0141192022000005823.

- Oswald, M., & Perold, M. (2015). A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1), 01-08. Recuperado de: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v35n1/12.pdf>.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.
- Peixoto, P. E. (2008). Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.
- Perius, L. C. F. D. S. (2008). Programa nacional de educação na reforma agrária—a gestão do Pronex no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Ratner, C. (2008). Cultural psychology and qualitative methodology: Scientific and political considerations. *Culture & Psychology*, 14(3), 259-288. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1354067X08088557>. doi: 10.1177/1354067X08088557:
- Roberts-Holmes, G. (2003). Towards an understanding of Gambian teachers' complex professionalism. *Teachers and Teaching*, 9(1), 35-45. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000049896>. doi: 10.1080/1354060032000049896.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 735-755). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/Psychological Theorizing*. Recuperado de: <http://www.sppt-gulerce.boun.edu.tr/>. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.630.
- Rosa, A., & González, F. (2013). Trajectories of Experience of Real Life Events. A Semiotic Approach to the Dynamics of Positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(4), 395-430. doi: 10.1007/s12124-013-9240-4
- SØreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13540600600832247?scroll=top&needAccess=true>. doi: 10.1080/13540600600832247.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701582264/abstract>. doi: 10.1080/01411920701582264.

- Sanches Neto, L., Souza Neto, S., & Betti, M. (2011) Teachers-researchers: between what they think and what they do. *Anais do International Association for Teachers and Teaching – ISATT Biennial Conference*, Universidade do Minho, Portugal, p. 469-480.
- Schlosser, R. L. (2010). A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. *Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU*, 6(22), 1-11. Recuperado de: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>.
- Soares, L. (2002). *Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Straub, J. (2013). Personal Identity: A Concept in Humanist Tradition?. *Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism*, 6, 233-250. Recuperado de: <http://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737000581.233>. doi: 10.14220/9783737000581.233.
- Strelhow, T. (2010) Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, 38, 49-59. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297. Recuperado de: <http://www-jstor-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/stable/2695840>.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. Recuperado em: <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2010.12.007>. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.007 .
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. Recuperado de: <http://web.a-ebsohost-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e6763c2c-eae1-4680-b587-fe7d7ca816c8%40sessionmgr4009&vid=1&hid=4209>. doi: 10.1080/02619768.2012.662637.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory: the dynamic of social episodes. In R. Harré & L. Van Langenhove (Orgs.) (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional actions* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers.
- Vigotski, L. S. (2010) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volochinov, V. N.. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Volochinov, V. N. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Annablume.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Recuperado de: <http://search-ebshost-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=16573311&lang=pt-br&site=ehost-live>. doi: 10.1080/1359866052000341124.

Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher!: Interrogating images and identity in popular culture*. Philadelphia, US: Psychology Press.

Welbourne, P. (2012). *Social work with children and families: Developing advanced practice*. London: Routledge.

Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690120102872>. doi: 10.1080/01425690120102872.

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15 (2), 193-211. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/110330880701500205>. doi: 10.1177/110330880701500205.