A construção do eu pelo outro: representações sobre a identidade docente da EJA na Amazônia paraense

Joana d'Arc Vasconcellos Neves[1]
Norma Cristina Vieira Costa[2]
Nivia Maria Vieira Costa[3]

RESUMO

O presente artigo trata das Representações Sociais de professores sobre a identidade docente na EJA no contexto da Amazônia paraense, com objetivo de analisar as representações que apontam para afirmações e ou rupturas de identidades docente nessa modalidade de ensino. No campo da identidade docente na EJA, dialogamos com Dubar (1997), Nóvoa (1992), Freire (1997), Arroyo (2001), Haddad (2002). Os pressupostos metodológicos estão apoiados na abordagem processual de Jodelet (2001). O corpus foi constituído pelo discurso de 30 professores da EJA, analisados a partir elementos constitutivos das RS: sujeitos, contextos e atitudes, gerados na dinâmica identitária dos atos atribuídos e de pertença. Os resultados demonstraram que na necessidade de reinventar a prática docente na EJA, os professores (re)significam as representações sobre sua identidade profissional.

Palavras-chave: Representações sociais. Identidade docente. Educação de jovens e adultos.

The construction of the self by the other: representations about youth and adult's docent identity on the paraense Amazon

ABSTRACT

The present article is about the teacher's Social Representations about the docent identity in EJA in the Paraense Amazon context, with the objective of analyzing the representations that point to the docent identities' affirmations and/or ruptures in this teaching modality. In the field of docent identity on EJA, we dialogue with Dubar (1997), Novoa (1992), Freire (1997), Arroyo (2001) and Haddad (2002). The methodological assumptions are supported on Jodelet's (2001) processual approach. The corpus was constituted by the discourses of 30 of EJA's teachers, analyzed from the constitutives elements of the RS: subjects, contexts and attitudes, generated by the identity dynamic of the attributed acts and belongings. The results demonstrated that, when in necessity of reinventing the docent practice on EJA, the teachers re(signified) the representations about their professional identity.

[1] Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em linguagens e saberes da Amazônia, Universidade Federal do Pará. Vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA).

[2] Diretora da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará. Professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em linguagens e saberes da Amazônia, Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GUEAM).

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, UFPA.

Keywords: Social representations. Docent identity. Youth and adult's education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados acerca das Representações Sociais (RS) de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a identidade docente, nesta modalidade de ensino, no contexto da Amazônia Paraense**.**

O desafio da docência na EJA na Amazônia Paraense é marcada por um processo contraditório que envolve de um lado, a precarização do trabalho docente - ausências de espaços adequados, de apoio pedagógico e a desvalorização do docente, e de outro, a necessidade de se construir uma identidade docente especifica à modalidade, uma vez que a EJA, diz respeito à garantia do direito a escolarização de sujeitos que já foram excluídos do sistema escolar, o que exige uma nova postura do professor (ARROYO, 2011).

No campo teórico da identidade docente, os conflitos e ou contradições são considerados como elementos orientadores das formas de ser e de estar na profissão docente (NÓVOA, 1992). Isto nos possibilita dizer que diante das diversas condições em que o trabalho docente na EJA está inserido, o professor, consciente de sua própria ação, cria e recria práticas educativas, com o intuito de superar os diversos desafios que estão presentes na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, assumimos neste trabalho, a ideia da identidade docente como resultado do processo de psicossocial que envolve a relação direta entre social e o individual, como nos diz Dubar (1997), na tensa relação entre os atos atribuídos (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é, e, que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas).

Nesta lógica, enquanto os atos de atribuição correspondem à identidade para o outro, os atos de pertença, indicam a identidade para si, em um intenso movimento de tensão e oposição entre o que o social espera que o sujeito assuma (papéis determinados) e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades (processos de internalizações). Uma dinâmica que nos possibilita compreender que:

a) A identidade nunca é dada, é sempre construída, e (re)construir em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável;
b) Na construção da identidade usa-se categorias socialmente disponível para estabelecer os processos de identificação;
c) Na construção identitária, a identificação pode vim do outro, mas também, pode ser recusada para se criar outra.
d) Os sujeitos assumem diversas identidades.

Assim, na medida em que se compreende a identidade, como um campo que envolve os aspectos relacionais entre os aspectos sociais e individuais ao mesmo tempo, entendemos que o campo teórico e met odológico das Representações Sociais seja importante para analisarmos os processos mentais desenvolvidos pelos professores da EJA na dinâmica constituidora de sua identidade docente, na medida em que, esta teoria nos permite compreender as formas pelas quais os sujeitos dão sentido aos fenômenos e orientam suas ações (JODELET, 2010).

Deschamps e Moliner (2009) também consideram que as Representações Sociais são importantes nos processos identitários, por se tratar de processos pelos quais os grupos e os sujeitos afirmam as suas peculiaridades e diferenças. Assim, tomamos como pressuposto, a ideia de que os sentidos e significados representacionais nos quais os sujeitos se identificam e ou se diferenciam dos grupos orientam seus comportamentos, numa estreita relação entre as aspirações do grupo e a da profissão.

No caso de nosso estudo, a identidade docente EJA, significa a oportunidade de estudar a forma pela qual os professores desta modalidade de ensino, lidam com a profissão levando em consideração as imagens e sentidos atribuídos ao seu exercício da docência a partir dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, dentro deste construto teórico, objetivamos analisar o processo de constituição das representações dos professores da EJA sobre a identidade docente, nesta modalidade de ensino na Amazônia Paraense, para identificar e compreender as representações que apontam para afirmações e ou rupturas de identidades docente. Para tanto, buscamos:

a) Identificar os sentidos e significados das relações que os professores estabelecem com o trabalho docente na EJA;
b) Compreender nos discursos dos professores, os valores e os princípios educativos que orientam sua prática pedagógica na docência na EJA;

c) Analisar de que forma essas representações sobre a EJA e sobre a ação docente apontam para afirmações e ou rupturas de sua identidade docente na EJA.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada por meio da abordagem processual, no campo das representações sociais, na qual buscamos compreender as dimensões objetivas (sociais e culturais) e subjetiva do processo de constituição da identidade docente dos professores, que atuam na EJA na Amazônia Paraense.

O ser professor da EJA na Amazônia paraense: alguns pressupostos sobre a construção da identidade docente

O debate sobre a identidade docente encontra-se intimamente relacionado as transformações das funções e objetivos da educação escolar ao longo da história, gerando, as ambiguidades e contradições da situação profissional dos professores entre os atos de atribuições e de pertenças. Como revela Bolivar (2006 p. 13):

> [...] as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar.

Como apresenta o autor, estamos vivendo um contexto na qual as ambiguidades e as contradições desestabilizam o mundo da racionalidade que gerava "certezas" em nossa sociedade, provocando crises na identidade docente.

As contradições entre a estabilidade e a mudança, a exemplo do que ocorre pelo uso das novas tecnologias, configuram o que D. Hargreaves, (1997, p. 19) classifica como um cenário progressivo (des)profissionalização docente*, "uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista".* Ou ainda, as provocadas pelas reformas educacionais, onde a (des)profissionalização docente, ocorre devido à perda progressiva de autonomia e do controle interno da escola, reivindicam a criação de um novo lugar à identidade docente, justificada nos dois exemplos, pela necessidade de ampliação das tarefas habitualmente atribuídas aos docentes, como classificam Hargreaves e Goodson (1996) um profissionalismo estendido[4].

[4]Segundo Hargreaves e Goodson (1996) esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido, se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a formação inicial dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola.

Desta forma, no movimento pelo qual os professores constroem suas identidades docentes não se dá em linha reta, mas em um contexto histórico social e cultural, cenário de dinâmicas de interações e experiências vivenciadas, muitas vezes ambíguas e contraditórias de percursos formativos (antes, durante e depois da graduação-formação inicial) que se entrecruzam e fomentam identificações com um determinado público ou modalidade de ensino, como nos diz Freire (1997, p. 58):

> [...] ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Ao tratarmos da especificidade da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos, o debate tem recaído sobre a visão de que para atuar e atender o processo educativo desse público (jovens e adultos), seja em programas ou em sistemas de ensino, há necessidades de formação específica para os professores atuarem nesta modalidade de ensino (CNE/CEB 3/2010 ART.10) para contrapor-se às práticas históricas de que qualquer pessoa poderia ser professor/a de jovens e adultos.

Para Machado (2008) a ausência de uma formação adequada (tanto inicial quanto continuada) contribui para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem esta, é mais difícil ainda, para os professores construírem respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa e construírem as identidades para si.

As lacunas das formações iniciais e continuadas voltadas para uma formação específica, no campo teórico da EJA, analisadas por Soares (2008) e Machado (2008) entre outros, apontam para a necessidade de pensar a especificidade dos alunos da EJA e de superar práticas que são trabalhadas com os alunos do ensino fundamental ou médio regular, visto que, apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e os adultos, por estarem em outros estágios de vida, possuem experiências, expectativas, condições sociais, culturais, históricas e psicológicas que tanto demarcam diferenças, quanto distanciamento do mundo infantil e do adolescente.

Tais proposições trazem então, como referência, elementos que permitem dizer que os professores que se dedicam à docência na EJA devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferir novos significados aos currículos e às práticas de ensino (ARROYO, 2010).

Considerando estas questões, percebemos que é a identidade docente é um tema complexo, multifacetado, pois não se dá num determinado momento. Pelo contrário, se fôssemos utilizar uma imagem, poderíamos dizer que essa construção ocorre em forma de mosaico, em virtude das nuances que a constitui, que estão para além da formação inicial, mas que passa: a) pelos campos de atuação, ou seja, Alfabetização, Movimentos Populares, EJA Prisional, PROEJA, PROJOVEM, EJA fundamental, EJA Integral, EJA médio... etc; b) pela perspectiva geracional Jovens, adultos e idosos; c) pela dimensão da classe social, ou seja, sujeitos pobre que historicamente passaram por processos de exclusão social e educacional (ARROYO, 2006).

No caso da realidade amazônica, a complexidade se intensifica dada as territorialidades que constitui essa região como uma das maiores diversidades étnicas e culturais do mundo, que se confrontam com modelos generalistas de formação de professores, expressas por um conjunto amplo de legislações educacionais que quando se associam aos exames nacionais de larga escala, pouco interagem com as possibilidades docentes diante desta diversidade, e em muitos casos, limitam e até mesmo, se justapõem no atendimento educacionais dos sujeitos jovens e adultos desta região em suas peculiaridades geracionais, de gênero, de raça e etnia, socioculturais e nos processos e práticas educativas que com eles se efetivam.

Dentro deste contexto, entre modelos padrões homogeneizadores de formação de professores e, as exigências de práticas voltadas para essa diversidade percebidas no exercício da docência na EJA na Amazônia Paraense, há que se considerar, neste dialogo de construção identitária, o que nos diz Freire (1997) que a presença no mundo não se trata de apenas de processos de adaptações, mas a de posição de quem nele se insere. “ É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (IDEM, p. 60).

Nessa lógica, compreendemos os professores como sujeitos inacabados que estão em constantes processos de formação, a constituição de sua identidade docente, se funda na dialética entre teoria e prática, ou seja, os professores podem ser são tão projetos de modelos sociais, quanto podem construir novos “projetos” para o mundo (FREIRE, 1997, p. 40), o que nos levou ao seguinte questionamento: que representações sociais, dos professores da EJA na Amazônia paraense, sobre a identidade docente estão apontando para processos de afirmações e ou de rupturas do ser e fazer professor nesta modalidade de ensino?

METODOLOGIA

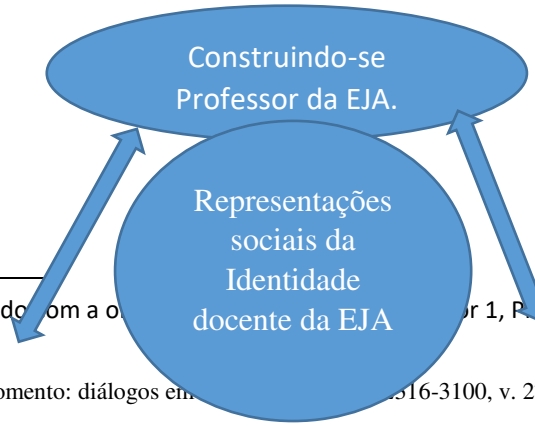
O estudo das Representações Sociais é um processo simbólico que compreende a construção de imagens e sentido sobre o mundo vivido. Para Jodelet (2001), é uma teoria que estuda os conhecimentos sociais, cuja ênfase recai sobre os processos de construções e transformações desse conhecimento social.

Assim para investigar as Representações sobre a identidade docente na EJA com objetivo de analisar as representações que apontam para afirmações e ou rupturas de identidades docente nessa modalidade de ensino, optamos pela abordagem processual de Jodelet (2001) por permitir ao pesquisador analisar as gêneses das representações, a partir da descrição de como tais processos se iniciam, e, operam num contexto especifico.

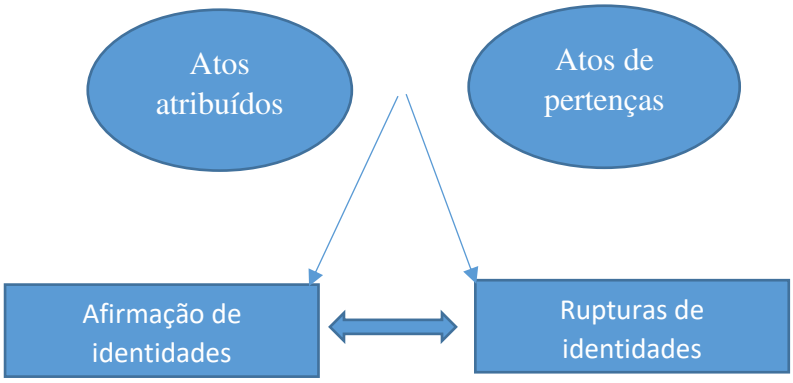
Desta forma, a pesquisa foi desenvolvida com 30 professores[5] da EJA, na rede de ensino Municipal de Bragança. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. No primeiro momento, utilizamos um roteiro com perguntas semiestruturada sobre a escolarização, formação inicial, formação continuada, tempo de trabalho na EJA, e, em seguida as respostas, apresentamos ao entrevistado algumas tarjetas contendo palavras-chave: Docência na EJA, alunos da EJA e concepção de EJA. Esse modelo de associação de ideias, nos possibilitou controlar os direcionamentos e ao mesmo tempo garantir que os professores poderiam discorrer livremente sobre as questões.

No processo de análise partimos da compreensão, de que para estudarmos as representações que reafirmam e ou provocam rupturas na identidade docente na EJA passava pela necessidade de destacarmos os sentidos e significados produzidos na dinâmica das relações que as constituíram, considerando tanto, o que os outros atribuem (atos atribuídos/o que o social diz) e valores construídos ao longo da vida pessoal e profissional (a-identidade para si/ atos de pertença desse processo), conforme figura abaixo:

Figura1- Dimensões de análise do campo representacional da identidade docente



[5] Identificados no texto de acordo com a o... r 1, P...fessora 12, ...



Fonte: construção das autoras

Assim, no processo simultâneo na relação entre o sujeito, contextos que possibilitam as atribuições de identificações e diferenciações, os professores da EJA construíram sentidos em relação à docência nesta modalidade de ensino, ou seja, na tensão entre o que o outro diz sobre o professor da EJA (atos atribuídos) e o que nossos entrevistados atribuem sobre a docência na EJA (atos de pertença), buscou-se os discursos que reafirmaram e ou apontam para rupturas na identidade docente na EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Construindo-se Professor da EJA

Analisar o processo de construção identitária dos educadores da EJA, tornar-se complexo na medida em que não há como nos diz Arroyo (2006) parâmetros sobre o perfil desse professor. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Parafraseando a frase de Freire (1997), citado no subtópico anterior, que ninguém nasce ou é marcada para ser professor da EJA, constatamos que os sentidos atribuídos, pelos docentes entrevistados, aos processos de identificação com a modalidade da EJA ocorreram por diferentes fatores, entre os quais destacamos: a) o processo de espelhamento, colocam-se no lugar do aluno da EJA, por ter sido aluno desta modalidade [6] e ou por terem vivenciado

[6]Oito dos alunos são oriundos da EJA. Entretanto, a grande maioria teve que parar de estudar em momento de suas vidas. 01 começou a estudar aos 11 anos de idade; 31 pararam de estudar por períodos que variam de 01 a 05 anos; 06 pararam de estudar por períodos que variam de 06 a 11 anos; 02 pararam por mais de 12 anos. Dado aos inicios tardios e ou as paralizações, chegam a graduação tardiamente.

diversos processos de paralizações de estudo e chegam a licenciatura -formação inicial, tardiamente; e em alguns casos; b) pela influência na formação inicial com alguma disciplina voltada para a EJA (no caso dos formados em Pedagogia e em Educação do Campo.

No processo de espelhamento, os discursos dos professores revelaram imagens nas quais atribuem às trajetórias escolares marcadas sentidos de adversidades. São relatos que trazem à tona rompimentos e ou de escolarizações tardias, dando à EJA um sentido positivo de possibilidades, ancoram essa ideia, ao colocarem-se como um exemplo:

> Só conseguir chegar até aqui porque eu fiz a EJA (PROFESSOR 22).
>
> Fiquei muito tempo sem estudar, quando quis, só podia ser na EJA, já estava casada, não dava mais tempo de voltar para escola regular (PROFESSORA 17)
>
> Quando terminei o ensino médio, fiquei muito tempo sem estudar, só o ensino superior por meio do PARFOR, acho que o PARFOR é uma espécie de EJA para quem não teve acesso ao ensino superior antes (PROFESSOR 13)

Ressalta-se que a afinidade e identificação com a modalidade de ensino da EJA se constrói para esse grupo de professores com a EJA em suas trajetórias escolares, anterior ao processo de formação docente.

A pesar de apresentarem formações diversificadas: (13) Pedagogos; (02) Licenciatura em Biologia; (03) Licenciatura em Ciências Biológicas; (01) Ciências Contábeis; (05) Educação do Campo; (01) Licenciatura em Geografia; (06) Licenciatura em Letras; (04) Licenciatura em Matemática; (01) Licenciatura em História; (01) Licenciatura em Educação Física; (01) Licenciatura em Química, os professores entrevistados, revelam que apenas os que cursaram as Licenciatura em Pedagogia campus de Bragança (UFPA) e, em Educação do campo (IFPA/Bragança) tiveram durante o curso disciplinas, estágios e ou práticas voltadas à educação de jovens e adultos. Os demais cursos, apesar de sua grande maioria ser licenciatura, não proporcionaram experiências formativas voltadas para a especificidade da modalidade de ensino da EJA[7].

Dentro deste contexto, os sentidos e significados impressos nos discursos dos professores entrevistados, revelam uma lógica na qual a o processo de identificação com

---

7

docência na EJA se inicia muito mais pela trajetória escolar do que pela influência na formação inicial.

a.1) Atos atribuídos no trabalho na EJA

No atual cenário, de transformações aceleradas inclusive no contexto educacional, nos questionamos sobre qual o real papel dos professores da EJA diante realidade da modalidade de ensino e de seus sujeitos. Na busca dos processos constituidores dos sentidos e significados atribuídos as respostas construídas pelos professores da EJA na realidade amazônica a estes questionamentos, identificamos nos discursos dos professores uma intrínseca relação entre: a) A concepção da EJA; b) A identificação de quem alunos da EJA, no processo de construção da rede representacional que ancoram os sentidos que estes professores construíram sobre o papel que precisam desempenhar na docência da EJA.

Tabela 1- Processo de categorização dos atos atribuídos.

	OBJETIVAÇÕES (IDEAS CENTRAIS)	**ANCORAGENS**
CONCEITO DA EJA	OPORTUNIDADE	"[...] é a *possibilidade de estudo para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar*" *[...] é que ainda apesar de tudo, tem muita coisa ainda a se fazer por esses jovens, tem muita coisa. E não só na parte teórica, prática, filosófica, mas tem muita coisa ainda para se fazer.*
QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA	PESSOAS COM ESPERANÇAS PESSOAS COM DIFICULDADES	a) (...) *são alunos que tem esperanças e sonhos de conseguirem algo a mais da vida* (...); b) *são pessoas com dificuldades, mas apesar das adversidades querem algo da vida*
QUAL O PAPEL DO PROFESSOR DA EJA?	PRECISA SER MAIS QUE A PARTE TEORICA	*[...] é que ainda apesar de tudo, tem muita coisa ainda a se fazer por esses jovens, tem muita coisa. E não só na parte teórica, prática, filosófica, mas tem muita coisa ainda para se fazer. (PROFESSORA 2).*

Fonte: Síntese das análises construída pelas autoras.

A concepção de EJA, presente nos discursos dos professores entrevistados reverenciam um sentido de **caminho diferenciado e possível** para sujeitos em condição social adversa e, que em algum momento de suas histórias de vida foram impedidos de estudar. Nesta rede de sentidos, a definição de quem são os alunos da EJA, demarca um lugar de pessoas que possuem sonhos e esperanças, mas que, possuem dificuldades. Nesta perspectiva é que a concepção de educação, nos discursos dos entrevistados, necessita considerar a realidade dos seus alunos. Corroborando com o que nos diz Freire (2002 p.16), trata-se de uma educação em que os sonhos, as frustações, as dúvidas, os medos e os desejos dos

educandos devem ser considerados como o ponto de partida para a construção de currículos e da prática pedagógica do professor.

Nesta lógica, os professores atribuem sentidos à modalidade da EJA, a partir dos educandos e, tomam as necessidades dos mesmos como novo referencial para a prática docente, o que nos induz a pensar que este é um caminho de (re)configuração da identidade docente na EJA, "resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo subjetivo e objetivo, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições." (DUBAR, 2005, p.136).

Neste processo, o papel do professor da EJA, ganha o sentido de criador de condições para que os alunos da EJA possam superar suas dificuldades e construam meios para acessarem seus sonhos. Na fala dos professores:

> [...] é que ainda apesar de tudo, tem muita coisa ainda a se fazer por esses jovens, tem muita coisa. E não só na parte teórica, prática, filosófica, mas tem muita coisa ainda para se fazer. (PROFESSORA 2).

No caso da identidade docente da EJA, a importância atribuída à Educação de Jovens e Adultos como o espaço onde se pode fazer muito pelos jovens, para além da própria formação teórica, rompe com a compreensão de que o papel do professor na escola é ensinar/transmissor de conhecimentos sistematizados.

Haddad (2012) destacou que o desafio na contemporaneidade é marcado pela necessidade de uma educação que considere as características, necessidades e disponibilidades dos sujeitos envolvidos. No caso específico do desafio da escolarização dos sujeitos da EJA, é a construção de uma oferta de ensino que promova articulações com a sociedade onde os alunos estejam inseridos, no sentido de garantir o acesso, a permanência e acima de tudo, uma oferta de ensino escolar, como um lugar de possibilidades de existência mais humanizada.

Nesta direção, outros autores, também destacam a necessidade da construção de uma escola mais humanizadora, nas palavras de Arroyo (2000, p. 240) a luta pela humanização é a grande tarefa da humanidade:

> Aí está situada toda tarefa pedagógica: contribuir com a humanização. Este é o sentido do fazer educativo. Este é o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência, juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e trabalho. Este é o sentindo de esperar melhorar de vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano (ARROYO, 2000, p. 240).

A defesa da escola diferenciada é amplamente divulgada e justificada pela compreensão da classe social (trabalhadores e pobres), quanto pela necessidade de potencializar esses sujeitos ao protagonismo de sua própria história. De acordo com Freire (1997, p.64), "não é possível respeito ao educando, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo".

Nesta perspectiva, há uma defesa de que a realidade enfrentada pelos alunos deve ser articulada com os conteúdos para que estes percebam a relação entre conhecimento e a possibilidade de conquista de um viver mais digno, ou seja, um processo que segundo Freire (2011) leva a humanização do processo educativo e, dialeticamente, ao reconhecimento da (in)conclusão do ser humano:

> Constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens enquanto seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2011, p. 40).

Isto significa que a prática docente na EJA, tem reivindicado em sua essência, uma nova forma de ser professor da EJA,

> Nosso dever de oficio será mais complexo, exigirá um profissionalismo mais refinado diante das marcas de desfigurações humanas que a infância e adolescência trazem na passagem da rua e do trabalho para a escola. Possivelmente a primeira exigência desse profissionalismo refinado será não separar crianças e adolescentes, não catalogá-los pelas lacunas e maracas de desumanização que possam trazer. Evitar toda manifestação de segregação (por não dominar a lectoescrita), por indisciplina, pelos hábitos e indisciplinas que tiveram que aprender pra sobreviver na barbárie (ARROYO, 2000, p. 245-246)

Assim, entendemos que a concepção de EJA presente nos discursos dos professores entrevistados indica a compreensão dessa modalidade a partir dos sujeitos que ela é voltada. Dito de outra forma são os educandos que tem forçado aos professores a repensarem as propostas de ensino (um lugar ou caminho de oportunidades para esses alunos conquistarem uma existência mais humana) e consequentemente o papel do professor neste processo. Essa forma identitária se faz a partir de internalizações e aceitação do papel legitimado

coletivamente por uma determinada categoria e ao mesmo tempo reivindicado junto à sociedade.

Assim, corroboramos com Arroyo (2011, p. 24) quando afirma que a docência está diante de um novo referencial identitário. “Se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores”.

a.2) Atos de Pertença: valores que passam a orientar a prática profissional

Como vimos no subtópico anterior, há uma aceitação por parte dos professores entrevistados sobre os atos atribuídos, o que nos leva ao debate sobre os atos de pertença, ou seja, processo pelos quais os professores se identificam com as atribuições recebidas e, passaram a tê-las como uma referencia para a construção da identidade para si, em um movimento de tensão pela oposição entre o que esperam que o ele assuma e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades (DUBAR,1997).

A categoria construção identitária “identidade para si” se constitui a partir da imagem que o sujeito tem se si (autoimagem) (DUBAR, 1997). Assim, o que está no cerne do processo de constituição identitária é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, no qual buscamos compreender a partir de dois questionamentos: a) Por que ser professor da EJA? Qual a imagem do professor da EJA?

Tabela 2- Processo de categorização dos atos de pertença

	OBJETIVAÇÕES (IDEAS CENTRAIS)	**ANCORAGENS**
POR QUE SER PROFESSOR DA EJA?	ELO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE	(...) eu trabalho com o ensino fundamental, mas eu deixo bem claro, que a partir do momento que eu comecei a trabalhar com adultos, com jovens e adultos, aqui eu tô me realizando melhor, do que trabalhando com crianças, porque lá é uma maneira, uma metodologia diferente e aqui é outra metodologia (...) eu fui percebendo a partir do momento que eu trabalhei com a primeira turma de EJA, é aqui que eu quero. Na EJA eu descobri que os alunos têm uma carência muito grande, tem carência (...) em vários aspectos. E como professor de educação física eu descobri aqui, eu senti, assim, que tenho uma função maior, digamos assim, sou mais necessário nas turmas da EJA. (...) tenho uma satisfação muito grande de trabalho aqui e apesar de tudo pra mim não está nada perdido ainda, somos elos de transformação na escolarização.

QUAL IMAGEM DO PROFESSOR DA EJA?	COMPROMISSADO, AMIGO E ACREDITAR NO ALUNO	Ser comprometido com seu trabalho de educador (; Ser amigo e escutar o aluno; Ser professor da EJA é acreditar, como disse antes, que o aluno pode, quer e tem o direito de aprender mais. (...), o professor da EJA ele tem que ser um pouco mais sensível (...) é um tempo menor, é uma realidade diferente. Por isso é preciso fazer diferente.

Fonte: Síntese das análises construídas pelas autoras

A partir dos discursos dos professores enxergamos o processo de identificação com docência na EJA (identidade para si) se configura na relação do próprio trabalho docente na EJA, ou seja, atuando na EJA os professores se descobriram professores de EJA, conforme destacamos nos discursos abaixo,

> (...) eu trabalho com o ensino fundamental, mas eu deixo bem claro, que a partir do momento que eu comecei a trabalhar com adultos, com jovens e adultos, aqui eu tô me realizando melhor, do que trabalhando com crianças, porque lá é uma maneira, uma metodologia diferente e aqui é outra metodologia (PROFESSOR 13).

> (...) eu fui percebendo a partir do momento que eu trabalhei com a primeira turma de EJA, é aqui que eu quero. (PROFESSORA 30).

Esse processo de aceitação/internalização caracteriza a aquisição por parte desses docentes de uma forma identitária, intrínseca à natureza da prática que os mesmos desenvolvem com os alunos desta modalidade de ensino.

> Na EJA eu descobri que os alunos têm uma carência muito grande, tem carência (...) em vários aspectos. E como professor de educação física eu descobri aqui, eu senti, assim, que tenho uma função maior, digamos assim, sou mais necessário nas turmas da EJA. (PROFESSORA 26)
> (...) tenho uma satisfação muito grande de trabalho aqui e apesar de tudo pra mim não está nada perdido ainda, somos elos de transformação na escolarização. (PROFESSOR 20)

Ao identificarem o papel do professor da Educação de Jovens e Adultos como "elo de transformação da realidade", encontram valor pessoal da profissão docente. Estar na EJA significa estar com a EJA e tudo o que isso implica. Nesse sentido,

> O trabalho constitui um espaço para a ocorrência de negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial (DUBAR, 2005 P. 273).

Nas interações com os sujeitos que também compõem o contexto da EJA, tanto com outros professores da modalidade, mas principalmente com os alunos, o sentido de ser professor da EJA implica ser: compromissado, amigo e acreditar no aluno. S*er comprometido com seu trabalho de educador (PROF. 4); Ser amigo e escutar o aluno (PROF. 7); Ser professor da EJA é acreditar, como disse antes, que o aluno pode, quer e tem o direito de aprender mais (PROF.9),* são características/valores, que segundo os entrevistados, orientam a prática docente para buscarem alternativas para trabalhos diferenciados na sala de aula.

Nesse sentido, a necessidade, do professor, de assumir compromisso com o aluno, propõe um significado sobre quem ele é, a sua função social e qual deve ser o objetivo da sua presença na escola e principalmente na sala de aula da EJA. Não é uma presença percebida pelo status de ser professor, na perspectiva de outrora, ou seja, de um professor que domina o saber cientifico, e sim, como professor que deixa impressões na vida desses sujeitos, que tem preocupação e cuidado com o tipo de aprendizado que proporciona aos seus alunos. Como assinala Freire (1997, p.37)

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

Como percebemos, os discursos dos professores da EJA são ancorados na ideia de que o desempenho da prática pedagógica nas turmas de EJA depende da atitude que o educador assume na sala de aula, e essa atitude não pode ser omissa, pois o docente precisa estar em constante interação com os alunos, apresentar ações coletivas e construtivas, de modo que possa mobilizá-los.

Nesse processo eles acabam por estabelecer negociações identitárias (DUBAR, 1997) a partir da ação prática, o que não significa dizer ausência de teoria no interior da modalidade, mas implica que a reflexão permanente sobre a própria prática torna-se um referencial decisivo na assunção da identidade docente (FREIRE, 1997).

Por fim, consideramos que o movimento de constituição de identidade docente se inscreve como processo de reflexão sobre a prática no contexto em que se desenvolve. Não obstante, esse processo torna-se ainda mais decisivo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois, dada ausência de centros de formação especifica, a formação de educadores de

EJA, sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde a EJA acontece (ARROYO, 2006). Em suma, podemos concluir, que a EJA tem formado/constituído seus próprios professores, ou estes têm se formado a partir dela, contextualmente e na permanente reflexão da prática.

Afirmações e ou ruptura de modelo

Em um contexto onde a prática traz à tona a ideia de que a identidade docente da EJA precisa ser reconstruída novas configurações são estabelecidas, revelando desta forma a eminência da ruptura de antigos modelos. O que nos leva ao questionamento: Que mudanças são destacadas nos discursos dos professores?

Tabela 2- Processo de categorização das afirmações e das rupturas

	OBJETIVAÇÕES (IDEAS CENTRAIS)	**ANCORAGENS**
O QUE MUDA?	ANTES- ADAPTAÇÃO DO ALUNO À ESCOLA; HOJE- MEDO DE PEDER O ALUNO, FECHAR TURMA	(...) é nesses momentos difíceis que a gente vai se encontrando como professor, tá entendendo, antigamente o aluno tinha que se adequar ao professor, ao educador, hoje em dia não, se a gente não faz nada, perde aluno, fecha a turma. Antigamente o aluno tinha que se adequar ao professor, ao educador, hoje em dia não', ou seja, ou a gente se adequa ao aluno ou fecha turma, esse ano foram fechadas muitas turmas de EJA. (...) não adianta você colocar conteúdo, conteúdo, conteúdo, o ritmo deles é diferente (...) não adianta ficar só no quadro e no giz, eles não se concentram, aí eles passeiam mesmo, eles gostam de passear.

Fonte- Síntese elaborada pelas autoras

No caso do município de Bragança, no Estado do Pará, a mudança concomitante a defesa da necessidade de um projeto de educação diferenciada, diante da ameaça permanente de se 'perder' o aluno, como destacamos nas falas abaixo,

> (...) é nesses momentos difíceis que a gente vai se encontrando como professor, tá entendendo, antigamente o aluno tinha que se adequar ao professor, ao educador, hoje em dia não, se a gente não faz nada, perde aluno, fecha a turma... (PROFESSOR 22)

> [...] não adianta você colocar conteúdo, conteúdo, conteúdo, o ritmo deles é diferente (...) não adianta ficar só no quadro e no giz, eles não se concentram, aí eles passeiam mesmo, eles gostam de passear (PROFESSOR 1).

Ao demarcarem em seus discursos a consciência de que atuar na Educação de Jovens e Adultos exige uma postura diferenciada*, 'antigamente o aluno tinha que se adequar ao*

professor, ao educador, hoje em dia não', estes professores produzem a reflexão que o modelo conteúdista, outrora legitimado como ideal para o exercício da docência, não atende as especificidades da EJA, trazendo à tona apreensão que vivenciam no contexto atual "*se a gente não faz nada, perde aluno, fecha a turma* " reflexo do debate no contesto atual sobre responsabilização docente com o processo educacional e sua relação com a qualidade do ensino.

A pressão externa dos reformadores da educação pela lógica da qualidade de mercado (da redução dos gastos na educação) permeados por políticas de responsabilização, meritocracia e privatização, esquecem a qualidade social do ensino e fecham as turmas de EJA.

Assim, apesar da tomada de consciência da necessidade de mudanças para constituir-se como professor da EJA, cabe ressaltar que esse conhecimento construído na prática, por mais efetivo que seja, tem suas limitações para materializar o processo de rupturas com o modelo anterior, evidenciando ainda mais, as lacunas deixadas pelos cursos de formação no sentido de preparar os professores para atuarem na EJA:

Desta forma, torna-se imperativo reconfigurar os cursos de formação tanto inicial quanto continuada de modo que estes passem a considerar o pressuposto de que a EJA tem no seu contexto especificidades que exigem rupturas com modelos engessados e consagrados pela tradição do ensino regular.

Nesta lógica se a EJA precisa ser pensada a partir da demanda que ela atende, em um contexto de reformas educacionais, não obstante, os elementos que apontam para a (re)constituição de identidade dos educadores que atuam nesta modalidade, construída no exercício da docência numa perspectiva crítica e dos movimentos sociais, precisam servir de parâmetros a partir do qual os cursos de formação inicial e continuada deverão estar estruturados, fomentando uma perspectiva mais problematizadora que considere o contexto da EJA enquanto espaço de teorização, possibilitando, assim, a construção de novos caminhos para esta modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos resultados revelam a existência de representações que apontam para (re)constituições das identidades docentes na EJA no Município de Bragança. Como observamos no decorrer dos nossos argumentos, elas foram construídas na medida em que os

professores passaram por meio da experiência e vivência na docência, nesta modalidade de ensino, a sentirem-se desafiados pelos próprios alunos à considerarem as suas características, suas necessidades e suas disponibilidades como estratégias de garantia do direito ao acesso, permanência, sucesso escolar e, da própria oferta desta modalidade de ensino.

Nos atos atribuídos e de pertença sobre a Identidade docente na EJA, entendemos que os sentidos dado a EJA como espaço de oportunidade e, aos alunos como sujeitos de sonhos, porém com dificuldades, fomentaram nos discursos dos entrevistados, a aceitação do papel de professor como articular de mudanças e transformações sociais. Assim, podemos dizer, que na trama das relações objetivas e subjetivas, os indivíduos que se fizeram professores da EJA, foram se apropriando das vivências práticas, dos valores que regem o cotidiano educativo e das relações entre os alunos e professores, para reconfigurarem suas identidades docentes, às especificidades desta modalidade de ensino.

Identificamos nesse processo, na medida em que estes profissionais apresentaram, a partir dos atos de pertença, a necessidade da compreensão de quem são os alunos da EJA para pensar a sua própria ação docente, atribuíram novos sentidos a imagem que professor da EJA precisar ter, aproximando-o de perfil com valores mais humanos e emancipatórios do que dos valores regulatórios.

No entanto, em um movimento dialético e contraditório entre os aspectos objetivos e subjetivos de ruptura aos modelos docência referenciados pela lógica conteudista, centralizada no conhecimento científico e no professor, no qual o aluno da EJA era obrigado a adaptar-se, encontra-se também, presente nos discursos dos docentes, a apreensão do professor regida por fechamento de turmas justificadas pela busca da qualidade baseada na lógica mercadológica, deixando no segundo plano, a necessidade de avalição da Educação de Jovens e Adultos, pautada na perspectiva da qualidade social, de respeito a realidade e diversidade que os alunos da EJA apresentam à escola e a docência na EJA.

Estes resultados nos levam a refletir que no movimento dialético entre atos atribuídos e os atos de pertença, constituidores da identidade docente, as representações sociais dos elementos que apontam para as afirmações de modelos homogeneizadores de professores ainda se fazem presente, porém, em disputas com possibilidades de rupturas, na medida que os professores buscam caminhos para aproximar a EJA de seus alunos, pois nesse processo, terminam apresentando representações docentes com perfil menos generalista e mais voltado para a diversidade, que vai além de ensinar os conteúdos, trata-se de um professor muito mais

plural do que o perfil dos professores que as nossas licenciaturas estão sendo capazes de formar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos outras pedagogias**, Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

_____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.2000.

BOLIVAR, A**. La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

BRASIL. MEC. Documento Base Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil:Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 de mar. de 2008. Disponível em: . Acesso em 07 mar. 2012.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em Psicologia Social:dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GOMES, M. J. **As especificidades da educação de jovens e adultos**. In: ____. Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos. Recife, 2007. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE.

HADDAD, **Sergio Os desafios da EJA contemporânea**. Jornal CEFE. Março/2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf. Acessado em Julho de 2015/>.

HARGREAVES, A., & GOODSON, I. ***Teachers'professional lives: Aspirations and actualities***. London: Falmer Press. 1996.

HARGREAVES, D. **Road to the Learning Society.** *School Leaderchip and management*, 17(1), 9-21, 1997.

JODELET, D. **Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras**. In: JODELET, D.; GUERRERO TAPIA, A. Seminario: el estado actual de las representaciones sociales. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2001. p 7-30.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança** In Revista Retratos da Escola Brasilia, v.2 n 2-3, p. 161-174 jan/dez 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 maio 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.