

**A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE  
TESSITURA IDENTITÁRIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
THE POWER OF NARRATIVES FOR PROCESSES OF FORMATION FOR WEAVING  
TEACHING IDENTITIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Liliane Sant'Anna de Souza Maria<sup>1</sup>  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Helena Amaral da Fontoura<sup>2</sup>  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

## RESUMO

O presente artigo reflete sobre a constituição da identidade docente e a possibilidade de se introduzir a metodologia das Histórias de Vida na área da Educação como um caminho para fortalecer a formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. Situamos brevemente a formação docente em EJA com Haddad e Soares e discorremos sobre a trajetória da identidade a partir de Dubar e Hall, mais especificamente, na formação docente a partir de Marcelo. A escolha teórica por esses autores se junta ao objetivo desse trabalho de entender o processo formativo trilhando outras lógicas de compreensão de práticas, como as narrativas dos sujeitos. Refletimos também sobre a experiência formativa a partir de Josso, tendo em vista que suas considerações contribuem para a formação de professores no momento em que coloca como centralidade as narrativas de formação. A abordagem teórico-metodológica analisa as percepções individuais e coletivas dos futuros docentes e sua dimensão social e enfatiza os relatos conectados com a cultura do sujeito que narra, o que contribui para o entendimento dos percursos formativos e a constituição da identidade docente. Assim, apoiamo-nos nas reflexões de Josso, no que concerne aos percursos de vida de docentes em formação e sua influência e significado na formação de professores, e em Souza, na perspectiva do falar do conhecimento de si nas vivências de escolarização. Objetivamos, com esse trabalho, dar visibilidade teórica sobre os processos formativos em Educação de Jovens e Adultos, partindo das narrativas de formação dos sujeitos que, ao exercer sua docência, vão tecendo sua identidade docente.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Narrativas de formação. Experiências de formação em EJA.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, pensar sobre a constituição identitária na formação docente em Educação de Jovens e Adultos (EJA) remete-nos a refletir sobre os sujeitos em suas relações consigo mesmos e com os outros, inseridos em um percurso de formação, numa perspectiva

---

<sup>1</sup> Mestranda pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Processos Formativos e Desigualdades Sociais; Professora das Disciplinas Pedagógicas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Curso Normal). E-mail: lilianes27@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Ciência. Professora do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail: helenafontoura@gmail.com

de escuta sensível aos que estão em processo de formação inicial. Por isso, entendemos que os atores da pesquisa<sup>3</sup>, realizada em uma escola pública de Formação de Professores em nível médio, na Baixada Fluminense - estado do Rio de Janeiro, participam de uma conversa a três: os alunos (as) em formação, os autores que nos ajudaram a pensar esse trabalho e as pesquisadoras. Uma delas atua como docente no espaço da pesquisa, e ambas caminham em seus processos de constituição identitária e participam do grupo de pesquisa ‘Formação de professores, processos e práticas educativas’, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, esse trabalho vem sendo ampliado devido à pesquisa de Mestrado em que ambas estão envolvidas.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se no espaço formativo de um Curso Normal, em uma escola pública da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, em que a disciplina ‘Conhecimento Didático-pedagógico em Educação de Jovens e Adultos’ é ofertada em dois tempos semanais, no último ano da formação, em uma estrutura curricular distribuída em três anos. Uma das autoras leciona a parte teórica relativa à EJA, e a prática docente ofertada na disciplina ‘Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa’ relativa aos estágios ficava sob a responsabilidade de outra docente que não participou dessa pesquisa.

Assim, para compreender como se essa formação se processava, percorremos o caminho metodológico através de entrevista semiestruturada com doze alunos (quatro de cada turma) em processo de formação, mais especificamente, no último ano do curso. Os doze alunos que fizeram parte das narrativas se voluntariaram para participar da pesquisa. Para analisar as entrevistas, utilizamos eixos temáticos que foram organizados assim: 1. Escolha do Curso Normal; 2. Preferência pela modalidade de ensino do entrevistado; 3. Questões específicas sobre a EJA no curso de formação; 4. Expectativa em relação ao trabalho docente em EJA. Através desses eixos temáticos, selecionamos elementos que demonstrassem a forma como os participantes representam a EJA e questões que influenciariam a constituição da identidade docente.

---

<sup>3</sup> A pesquisa da qual falamos, que foi realizada em 2011, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é denominada: A formação de professores e a construção da sua identidade na EJA, no Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em EJA. Encontra-se disponível em [http://www.sigma.ufrj.br/UFRJ/SIGMA/REMOTO/REFERENCIAS/referencias.htm?origem=EXTERNA&EXTERNA=ID\\_SIGMA&ID\\_SIGMA=216873&buscas\\_cruzadas=ON](http://www.sigma.ufrj.br/UFRJ/SIGMA/REMOTO/REFERENCIAS/referencias.htm?origem=EXTERNA&EXTERNA=ID_SIGMA&ID_SIGMA=216873&buscas_cruzadas=ON). Atualmente ampliamos as análises, que resultaram nesse artigo com a participação de ambas as autoras.

As entrevistas foram realizadas individualmente, na própria escola do Curso Normal, em dias distintos por cada participante da pesquisa, gravadas, transcritas e catalogadas em eixos temáticos. O período utilizado para a realização do campo durou quatro meses, entre a realização das entrevistas e a transcrição e a tematização dos depoimentos. Essas entrevistas giraram em torno da escolha pelo Curso Normal, de preferência, por modalidades de ensino e o porquê dessa escolha, do estágio na EJA e suas expectativas e desafios sobre essa experiência inicial na formação. As respostas revelaram opções e rejeições e demonstraram que as experiências formadoras, aliadas às especificidades dos sujeitos, são potentes para o processo de formação docente desde que se tenha autorreflexão sobre o fazer e sobre os processos que o permeiam.

### **3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

Nesse relato de pesquisa, iniciamos o diálogo trazendo uma reflexão sobre formação para a Educação de Jovens e Adultos em duas fases: antes e depois da década de 1990, em uma tentativa de situar a urgência de pensar o processo formativo em EJA, partindo de outra lógica: a dos sujeitos em seus caminhos de constituição formativa, e não, o seu oposto. Haddad (2001), em revisão das dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1996, discute que a EJA sempre esteve na linha de uma educação compensatória ou supletiva, com práticas de caráter aligeirado, numa proposta mais pautada na filantropia. Basta ‘boa vontade para atuar’. Essa marca deixada para a EJA só reforça os problemas na formação de educadores que já vinha sendo criticada desde a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil em 1947, “por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos” (SOARES, 2008, p.84).

A formação docente para essa modalidade de ensino, anterior à década de 1990, pautava-se em um caráter generalista, universalista, desfigurado, porque não tínhamos um perfil sistematizado de educador da EJA e de sua formação (ARROYO, 2006). Para o autor, a característica era de uma concepção de formação com a ideia de dar forma, molde, como se educadores e professores fossem uma massa que não pensa e só saíam desse estado a partir de informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. O docente que atuava no ensino diurno para criança e adolescente era o mesmo que lecionava no ensino noturno a jovens e adultos. Esse perfil de docente pouco contribuía para a formação crítica do

público das classes populares e isso demarcava uma fragmentação na formação porque entendiam a formação como algo exterior ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, deixando de fora o processo interior, as experiências pessoais dos sujeitos e os espaços e tempos da formação, entendida aqui como transformação humana, porque “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 2000, p. 25).

No âmbito das políticas públicas, a Lei 5.692/71, que regulamentou o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade e profissionalização, e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de 28 de julho de 1972, publicado em 28 de julho de 1972, garantiram, na letra de seu texto legal, preparar os docentes para atuarem na EJA. Entretanto, esses professores não estariam preparados adequadamente para atuar na EJA na prática. O resultado disso seriam improvisações e adequações pedagógicas para os alunos trabalhadores, utilizando, muita das vezes, de “[...] materiais didáticos oferecidos pelas principais editoras para cada disciplina [...] diga-se simplificação e redução dos conteúdos tradicionalmente pré-estabelecidos para o ensino regular diurno [...]” (SANTOS, 2008, p. 90).

Sabemos que a formação de professores é um tema clássico em pesquisas na área da Educação. Entretanto, quanto à EJA, não apresentava a mesma acumulação reconhecida sobre esses estudos no campo educacional em geral. Segundo Diniz Pereira (1999), a formação docente para a EJA ganhou mais visibilidade com a aprovação da LDBEN 9394/96, e isso reacendeu os debates em favor das políticas de formação para atuar na EJA. Porém, “mesmo antes da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente sobre os novos parâmetros para a formação dos professores”. Tais mudanças nas políticas de formação trouxeram como diálogo o rompimento com o então modelo dicotômico teoria-prática, que visava formar um número grande de docentes para atender a uma demanda crescente de alunos em busca de certificação profissional na EJA.

Dessa conjuntura política e histórica, nasceu a necessidade de criar cursos de habilitação em EJA nos espaços formativos de professores. Assim, segundo Fonseca et al (2000), a formação de professores para a EJA veio ganhando espaço na década de 1990. Seus esforços tinham a intenção de inserir o campo da EJA ampliando as perspectivas das práticas docentes e sua dimensão teórico-prática de formação para o público dessa modalidade de ensino e acentuaram-se nos diferentes espaços da EJA, como Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que são espaços coletivos e com fortes representações das classes populares e de

educadores de todos os níveis, que discutem sobre diversas temáticas da EJA, bem como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), que remontaram à questão da importância da formação de educadores para a EJA na perspectiva da educação continuada e numa perspectiva popular. Sobre essa questão, o Parecer CEB/CNE 11/2000 destaca:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA... Trata-se de uma formação em vistas de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências, vistas que não podem ser ignoradas... via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil desse estudante. (BRASIL, CNE/CEB 2000, p. 58)

O parecer citado acima retoma uma preocupação da prática do professor da EJA na perspectiva do diálogo, uma reflexão antiga no campo da Educação de Jovens e Adultos tão enfatizada pelo educador Paulo Freire, nas diversas obras publicadas e discutidas por ele na década de 1960, e retomada pelo próprio educador, na década de 1980, após o fim de seu exílio e retorno ao Brasil. A propósito, os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 e os trabalhos desse educador tinham como princípio a educação emancipatória e um perfil de educador como agente político na sociedade.

Novos tempos e exigências não tão novas assim, na concepção e na maneira de encarar a formação para a Educação de Jovens e Adultos, demarcam os desafios aos futuros docentes de serem capazes de dar conta dos perfis dos sujeitos da EJA e de suas dimensões de trabalhadores com especificidade própria, enfim, cidadãos numa sociedade em constante transformação.

Soares (2011), depois de pesquisas realizadas em diferentes localidades e instituições que formam docentes para a Educação de Jovens e Adultos, concluiu que a EJA vive em um momento de transição nas políticas públicas, em que, para a formação docente, as especificidades da EJA devem ser levadas em consideração, pois essa modalidade de ensino tem uma marca forte, que é a diversidade de sujeitos e de realidades, o que aumenta os desafios, inclusive, para os professores em formação e para aqueles que formam docentes. Para o autor, só será possível compreender as especificidades se estivermos presentes nas diversas realidades formativas e nos aproximarmos dos projetos educativos em que as formações ocorrem, em nível de “[...] extensão, formação continuada, especialização em universidades e instâncias governamentais [...]” (p. 306), a fim de entender as contribuições e os limites da formação no que tange à EJA.

Essa lógica evidencia os limites e as contribuições da formação para essa modalidade de ensino para além dos modelos de escolarização tão fortes na EJA que limitam as diferentes

nuanças pessoais e coletivas tanto de alunos quanto de docentes (em formação ou para aqueles (as) que já estão na prática de sala de aula) colocando a complexidade como diferencial para a Educação de Jovens e Adultos.

Entender essas especificidades da EJA é uma forma de formar sujeitos mais críticos e conscientes de seus direitos, capazes de enfrentar situações-problemas e questões dos cotidianos dos alunos da EJA, favorecendo a compreensão da diversidade desses atores com fortes marcas de identidade popular, exclusão social e exploração econômica. Soares (2011) também apontou que a necessidade de profissionalizar os docentes é um grande desafio a ser enfrentado por aqueles que desenvolvem políticas públicas para a EJA, visando contribuir para reduzir as práticas limitadas e limitadoras que emperram essa modalidade de ensino. No que diz respeito à discussão em torno de uma formação sólida, voltada para as especificidades da EJA, urge que se pense sobre a constituição identitária na formação inicial e continuada de docentes para esse público.

Essa demarcação sobre as especificidades na formação docente nos levou a querer entender as tessituras identitárias nos processos formativos docentes em EJA partindo das proposições de Dubar (1998), já que esse autor se concentra no esclarecimento conceitual de trajetória social, identidade e forma identitária e procura analisar os percursos identitários sob duas perspectivas: a objetiva e a subjetiva. Para ele, os percursos identitários, ao serem analisados em seu aspecto subjetivo, através das características individuais, chamadas de biográfica ou identidade para si, devem ser refletidos através das histórias de vida (desde sua infância), possibilitando a definição de si como processo subjetivo e complexo porque não há um processo de identificação único. O autor fala, ainda, sobre a identidade pensada numa perspectiva objetiva, construída por meio das relações com os outros, e que ele denomina de quadros sociais de identificação ou identidades para outrem, portanto identidades sociais.

Essas duas características da trajetória identitária desdobram-se nas concepções da Sociologia, ao analisar as identidades dos sujeitos com influências do ambiente, através dos hábitos construídos nas diversas instituições, pelas quais os sujeitos caminham ao longo de suas trajetórias, que podem ser objetivas (as influências sociais familiares, por exemplo) e subjetivas (o eu em constante reorganização) para construir a própria identidade social. Notamos essas características ao analisar a narrativa sobre o que motivou a escolha profissional docente de Luíza e Jéssica <sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Os nomes dos sujeitos que aparecem no trabalho são fictícios. As narrativas colhidas por meio de entrevista semiestruturada partiram de temáticas de análise assim organizadas: Motivações pela escolha do Curso Normal;

*Minha motivação foram meus quatro filhos que fizeram o magistério, me incentivaram. Eles me serviram de incentivo porque eu vi que me identificava com a área. (Luíza)*  
*Ajudava minha mãe e minha tia desde pequena a dar aulas. Elas me levavam para a sala de aula e aí me deu vontade de fazer o curso. (Jéssica)*

Assim, a identidade é (re) constituída de maneira subjetiva e objetiva, em íntima relação com o quadro social, com fortes tendências em pesquisas que mesclam as trajetórias individuais em âmbito profissional, na tentativa de reunir as duas abordagens envolvendo os mundos vividos e as formas identitárias.

Hall (2004) colabora para o entendimento da constituição identitária na perspectiva contemporânea, afirmando que as identidades estão em crise, o que gera novas identidades fragmentadas como característica do sujeito moderno. O sujeito do Iluminismo era estável, centrado e unificado, numa concepção individualista. Com a complexidade do mundo moderno, a noção de sujeito centrado expandiu-se para a de um sujeito que se relaciona com outras pessoas, num diálogo intermitente com os mundos das relações sociais e suas diversas identidades (fragmentadas e, às vezes, em crise), porém sempre em constituição. Em uma linguagem metafórica, poderíamos dizer que são colchas de retalhos das relações ligadas a uma estrutura mais ampla. Devido a essa nova tessitura identitária com característica fragmentada, surge o sujeito pós-moderno, cuja característica é a não permanência, essencialidade e estabilidade, e que assume identidades diferentes dependendo do contexto. Assim, Hall (2004) afirma que as identidades estão em constantes deslocamentos por causa das diversas mudanças culturais, econômicas e políticas, que mexem com as estruturas sociais e, conseqüentemente, com as identidades sociais. Nesse sentido, Dubar (1998) e Hall (2004) dialogam quando afirmam que os itinerários identitários não são fixos, mas passíveis de mudanças e alterações nos percursos a partir das construções subjetivas e das relações sociais que os sujeitos estabelecem.

Na dimensão da identidade docente, Marcelo (2009, p. 11) entende que a constituição da identidade ocorre atrelada ao desenvolvimento profissional, porquanto, “[...] através da nossa identidade, nós os percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam [...]”. Assim, perceber a identidade profissional como a maneira como o futuro docente em formação se define e é definido por aqueles que convivem com ele é parte constitutiva do seu eu profissional, correlacionado com seu contexto social, ou seja, na escola, nos contextos políticos micro e macro dentro da sociedade.

Ao narrar sobre sua escolha dentro das modalidades de ensino relativas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental existentes hoje no Brasil, Marcelli afirma:

*Eu escolho o Maternal porque me identifico mais com crianças. Com meus primos em casa, ensinando para eles, eu vejo que tenho mais facilidade.* (Marcelli)

Essa identidade não vem pronta, mas evolui ao longo da vida do docente por meio de um processo intersubjetivo, que leva o indivíduo a interpretar a si mesmo nos contextos diversos em que vive. Assim, pensar sobre a identidade docente nas constantes mutabilidades sociais, políticas e econômicas nas sociedades contemporâneas leva-nos a tentar entender as crises e as desestabilizações ocorridas nos docentes bem como seus enfrentamentos para conseguir desenvolver sua autonomia e identidade profissional.

Marcelo (2009) assevera, ainda, que, como a identidade docente é evolutiva e constante, devemos entendê-la unida ao processo de formação inicial e continuada, numa relação de complementaridade e de crescimento, e não, numa perspectiva dicotômica e justaposta, em que apenas nos espaços de trabalho - como nas reciclagens e nos aperfeiçoamentos - ela é tecida. Ela ocorre desde sua formação inicial e se amplia à medida que se aprofunda a relação nos contextos diversos de profissionalidade docente (estágios de observações, práticas docentes e ambientes de trabalho, depois da formação inicial, e nas relações entre o eu e o outro).

Lucas discorre sobre sua dificuldade e seus conflitos ao se relacionar no campo de estágio docente na modalidade Educação de Jovens e Adultos:

*Quando eu cheguei às turmas de EJA, foi como entrar num mundo diferente... Eu não seria capaz de trabalhar nas turmas de EJA apenas com o conhecimento adquirido aqui na escola porque é pouco. O que a gente tem aqui na escola é o mínimo de noção que você precisa ter para trabalhar com a EJA. Quando eu cheguei, eu não sabia como agir, como falar, como chegar pra um aluno pra ajudar, quais as reações que os alunos poderiam ter, isso não é falado pra gente. Então, eu realmente senti dificuldade de chegar à turma, eu fiquei ilhada na turma. Uma semana de observação de estágio e não de prática.* (Lucas)

Essa nova concepção da identidade dos sujeitos nos faz refletir sobre a constituição identitária, partindo das narrativas biográficas como potência fecunda para compreender esses novos fios em seu contexto social, analisar os dados, interpretar as organizações pessoais, os universos de crença e as estruturas sociais, em âmbito micro e macro, e suas relações de poder. Portanto, analisar as identidades em suas subjetividades é saber que existe um artefato político que atravessa toda a narrativa dos sujeitos e, em se tratando de EJA, “[...] podem sustentar representações que infantilizam os educandos jovens e adultos que também concorrem para cristalizá-las [...]” (RIBEIRO, 1999, p. 188).



O paradigma do conhecimento construído com base nas histórias de vida, através da pesquisa-formação, conforme Josso (2004), coloca o sujeito aprendente – aquele que aprende através de suas experiências – no centro da discussão em pesquisas contemporâneas sobre formação docente imbrincadas com as tessituras identitárias nos processos formativos, pois vivemos em tempos em que as formações precisam ultrapassar a racionalidade técnica que pouco favorece para compreender os caminhos de aprendizagens trilhadas pelos sujeitos. Esse paradigma citado acima tem como urdidura as diferentes dimensões do ser humano e o fazer próprio a partir das individualidades desses sujeitos, buscando compreender a complexidade das ações e das interações humanas e sua capacidade de criar e de inventar-se.

Essa forma de compreender os sujeitos e suas experiências formativas surgiu nas décadas de 80 e de 90, através de seus precursores, Pineau (1983), Dominicé (1990) e Josso (1991), quando dialogam sobre as histórias de vida como um caminho metodológico para a autoformação, que ganha força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem. As experiências formativas a partir das narrativas acontecem devido ao seu caráter heterogêneo e ganham visibilidade ao ser consideradas com base nas experiências dos sujeitos em tessitura com os seus processos formativos. Isso significa dizer que as narrativas devem ser analisadas dentro de um contexto e um projeto, nesse caso específico, a formação docente.

Regis descreveu assim sua experiência no processo formativo na Educação de Jovens e Adultos:

*Quando eu fiz estágio, a diretora pediu pra eu ficar na turma. Conforme eu fui passando o conteúdo pra eles, tinha um probleminha dizendo: quantas horas eles trabalhavam por dia, aí eu fui explicando para os que trabalhavam e para os que não trabalham. Se você trabalha em casa, calcule o tempo que você trabalha em casa, foi assim que nasceu o desejo.*

Nesse sentido, a narrativa posta a serviço das experiências formativas tem como eixo norteador as práticas formativas e seu contexto como reveladores da realidade em que estão inseridas. Convém destacar que o conceito de formação empreendido por Josso (2004, p. 38) abarca o ponto de vista de quem está aprendendo e engloba “[...] processos, temporalidades, experiências, aprendizagem, conhecimento e saber fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade [...]”. É escutar o lugar em que essas formações acontecem e as dinâmicas que os sujeitos articulam através de suas vidas com outros sujeitos.

Márcia destacou essa experiência da seguinte maneira:

*Se um dia vier dar aula na EJA, eu vejo que eu devo continuar focando nessa relação entre o professor e aluno, que é muito importante. Por que há muito mais que só alfabetizar na EJA, o*

*professor tem um papel primordial de levar cidadania àquele aluno, preencher as lacunas do passado, o professor que vai além tem uma relação bacana com o aluno, acho que eu seguiria esse caminho.*

Através da aprendizagem da experiência desenvolvida, a formação se mostra relevante e se revela a nós em sua especificidade, porque é nessa formação que o conhecimento e a aprendizagem mostram formas de resolver problemas e atuar no mundo e “[...] constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é essencial nessa modalidade educativa [...]” (RIBEIRO, 1999, p. 193). Ao narrar a própria formação, Josso (2004, p. 41) afirma que o sujeito que está no processo de aprendizagem desenvolve uma profunda reflexão sobre sua identidade, porque passa a tomar consciência de si mesmo, num “[...] embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente [...]” e passa a tratar com mais consciência as próprias aprendizagens e o seu percurso formativo.

As falas abaixo foram extraídas das experiências empreendidas nos estágio de Educação de Jovens e Adultos:

*Fiz pouco tempo. A professora foi muito dinâmica e lúdica. Ela passou uma atividade no quadro que usava as palavras do dia- a - dia do pessoal da EJA. Encontrei uns que tinham mais facilidade pra fazer, outros que tinham mais dificuldade. (Adriana)*

*A gente tem a imagem que a EJA só tem gente de idade. Pra toda EJA tem que ter pelo menos dois professores. O professor tem que estar falando tanto para jovens e adultos, uma linguagem temperada. (Maria)*

*Achei muito positivo, pude ter bastante experiência. Ganhei a oportunidade de trabalhar o ano que vem na EJA. Até surgiu a oportunidade para trabalhar com a Educação Infantil. Vou trabalhar na EJA, prefiro esperar o ano que vem. (João)*

Essas narrativas nos revelam os registros dos desafios de conhecimento a partir da consciência que os alunos obtiveram no caminho formativo. À medida que os itinerários de experiências vão se construindo, as opções e rejeições vão se colocando em evidência e tecem a identidade.

Alice destaca os desafios em sua narrativa sobre lecionar para as turmas de Educação de Jovens e Adultos:

*Dar aula? Sinceramente, eu ainda não parei para pensar nessa questão, em como trabalhar? De que jeito fazer a aula acontecer? Eu acho que tendo a noção de como é a Educação Infantil, acho que é a mesma forma porque tudo que a gente vai apresentar pra eles de certa forma é novo, é uma coisa a mais, é uma coisa além. A mesma forma que é trabalhada com as crianças pode ser trabalhada com eles também, de uma forma planejada. Porque a gente tem uma noção de dar aula pra criança, você sabe que pra criança o que eles aprendem é novo, pro adulto também. Eu acho que de cara eu não teria condições, eu acho que isso é pra gente mais experiente.*

As experiências formadoras podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, desestabilizar, causar incertezas e estabelecer afeto ou aversão. Porém o que importa é a transformação que ocorre na identidade do sujeito, que o marca como formadora e transformadora de vida. A importância de se ter uma experiência e de refletir sobre o que se passa sobre o que foi observado, percebido e sentido no percurso de formação, é um dos caminhos para tomarmos consciência do que somos e de como compreendemos o mundo e as pessoas que nos cercam.

Josso (2004, p. 52-53) define assim as modalidades de elaboração da experiência: a) ter experiência - vivência e situações, sem tê-lo provocado, surpresa, espanto; b) fazer experiência - situações que nós mesmos provocamos para fazer experiência; c) pensar sobre as experiências é refletir sobre as vivências que provocamos ou não. Com essas modalidades de elaboração, podem-se compreender as aprendizagens formativas, refletidas ou não, o que leva o sujeito a pensar sobre a própria existência numa história. Entretanto, essa experiência também é refletida na interação com outros sujeitos que, cotidianamente, trocam experiências, por meio das quais abrem espaço para a consciência, a mudança, a criatividade e a responsabilização, porque o confronto com o inusitado o conduz a uma análise interior do que vivenciou e, nesse momento, procura narrar para o outro o que se passa através da simbolização ou formalização das experiências vividas. O inusitado e desconhecido é fator primordial no processo das experiências formadoras, pois nos leva a refletir sobre o que passou e o que fizemos de diferente do que pensávamos inicialmente.

Esse fato ficou evidente nos depoimentos de Diego, Rubens e Adriano, ao falar sobre se atuariam ou não nas turmas de Educação de Jovens e Adultos depois dos estágios de observação e prática docente:

*Eu não me vejo atuando na EJA. (Diego)*

*Responsabilidade demais ter que lidar com pessoas que esperam tanto de você. Eu acho isso muito difícil. Nunca nem pensei em atuar na EJA. Não sei se conseguiria satisfazer a expectativa deles. (Rubens)*

*Isa ser difícil. Seria mais difícil porque exige muito de você. Eles não mudam de uma hora pra outra. (Adriano)*

O conjunto de vivências que foram elaboradas e reelaboradas se torna experiências, bem como o saber-fazer das experiências leva à consciência do que somos e fazemos daquilo que vivenciamos. Apenas as experiências obtidas através das aprendizagens formativas não ocasionam uma metamorfose no ser dos sujeitos, e para que essa metamorfose ocorra, é

necessário que aconteça a experiência existencial, que diz respeito ao todo da pessoa, quer seja instrumental ou pragmática, compreensiva ou explicativa, interagindo consigo mesmo e com os outros, o que colabora para o fortalecimento e a reflexão da experiência existencial (JOSSO, 2004). É nesse momento em que certas aprendizagens formativas podem transformar as identidades dos sujeitos.

Josso (2004) nos remete à perspectiva da identidade tecida a partir das narrativas de si em processos formativos, com o fim de entender as rupturas e as continuidades e os sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos em sua vida e em sua afinidade com o contexto em que estão imersos, numa íntima relação com a realidade da vida profissional, social e cultural em processos evolutivos. Essa autora traz as discussões para o âmbito da formação como sendo as identidades em processo evolutivo, recriando os sentidos de si na partilha com outros. Assim, define a identidade social como sendo “[...] sinergias positivas ou negativas entre dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas e espirituais [...]” (JOSSO, 2007, p. 416).

Souza (2008, p. 91) assevera que, a relação que os sujeitos desenvolvem em seus processos formativos, na inter-relação com sua história de vida, possibilita um conhecimento de si, dos outros e do cotidiano, à medida que narram suas experiências vividas. Assim, a narrativa “[...] inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros [...]”. Portanto, narrar suas experiências formativas é dar sentidos e significados pessoais e profissionais, em um processo que se delinea, interior e exteriormente, na perspectiva do sujeito que narra, em um contexto social e histórico que revela identidades.

Joel descreve assim sua perspectiva sobre sua experiência na Educação de Jovens e Adultos:

*Eu me vejo sem embarço. Só de pensar nisso eu crio uma aula. Eu vou trabalhar com material que eles utilizam no dia a dia. Como por exemplo, o troco, venda de produtos na sala de aula. Então vem comprar o lanche barato, sem lucro pessoal. (Joel)*

Souza (2008) enuncia que, ao narrar as experiências, é possível compreender os modelos pelos quais os princípios pedagógicos das aprendizagens ocorreram, o que implica desvelar o agir e o pensar do futuro docente em relação ao seu processo formativo, porque, ao desenvolver sua narrativa, refletirá sobre ela e pode reconstruir suas experiências de maneira mais consciente. Também é possível converter os caminhos de compreensão dos docentes e favorecer a quem pesquisa sua constituição como profissional, porque, por meio da escuta

sensível do outro, reflete sobre sua trajetória profissional e sobre quem é esse pesquisador que está em processo formativo junto com seus pares.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Com base no que refletimos até aqui, entendemos que a formação inicial para educadores de nível médio em EJA precisa ser tratada considerando-se as experiências construídas pelos sujeitos em seu processo formativo e as teorias que compõem o processo de formação. Repensar a maneira como vem sendo tratado o ensino para a formação em EJA é urgente, tendo em vista que, partindo do modelo de racionalidade técnica que configura os caminhos de aprender e ensinar instituídos por anos na escola, restam poucos espaços para escutar com sensibilidade aqueles que estão no ‘chão da escola’ e vivem seus dilemas e gostosuras de seu cotidiano.

Outro item pertinente diz respeito às questões formativas para além dos processos institucionais e escolares, tendo em vista que esses espaços não são os únicos caminhos pelos quais os sujeitos se formam: as narrativas deixaram claro que a formação identitária nasce nas relações que são desenvolvidas nos espaços familiares, de amizades, informais, ou seja, nas relações subjetivas e coletivas, porquanto é no estar juntos que realizamos experiências com caráter formativo. Então, antes de pensar na formação escolar e na profissional, devemos nos ater às formações que se estabelecem nos contatos diários, que são riquíssimos para a tessitura das identidades profissional e pessoal dos sujeitos, porque entendemos formação como um processo global, que se dá ao longo da vida de forma complexa e em diferentes dimensões humanas (BRAGANÇA, 2011). Lutar por uma política de formação cujo foco esteja na concepção humana e intelectual, em detrimento da fragmentação dos educadores em desenvolvimento, é um imperativo para se fortalecer a identidade profissional em favor das classes populares.

As narrativas dos alunos do Curso de Formação de Nível Médio sobre a tessitura identitária em EJA nos revelaram:

- que a dialética atuar-refletir-atuar marca a importância dos estágios de prática pedagógica na medida em que levou alguns dos sujeitos a uma perspectiva autorreflexiva sobre o que fazem e sobre os processos que implicam, entram e fortalecem a aprendizagem da docência;

- as percepções do valor que têm as subjetividades como uma possibilidade de os sujeitos conhecerem a si mesmos, à medida que narram sua formação, porque é construída por um sujeito que detém uma cultura e uma história social a partir das lembranças e das experiências vividas;
- que há um confronto entre teoria-prática, o que indica o comprometimento que nós educadores e pesquisadores devemos assumir como acordo de um trabalho mais qualificado com aqueles que estão no campo de estágio para além de quantidade de horas de estágio, mas demarcada por uma ação ampla e multirreferencial, de reciprocidade entre formadores;
- questionamentos/assunção sobre a possível identidade desenvolvida no processo formativo, a partir das atividades e experiências pelas quais passaram principalmente com a modalidade EJA;
- que a EJA pode estar vinculada somente à alfabetização de adultos, demonstrando os processos formativos ocorridos na escola e rituais praticados na caminhada dos estágios, ainda bastante infantilizado e tradicional;
- que as singularidades dos percursos de vida individuais e de escolarização revelaram especificidades dos sujeitos, tanto no âmbito familiar quanto nos lugares formativos (aqui entendidos em sua dimensão ampla, para além das instituições de formação), demarcando suas identidades em processos de tessitura como “experiências formadoras” nos tempos e nos espaços formativos;
- que as experiências de saber-fazer marcam as práticas ao longo da vida dos sujeitos, seja por estranhamento, clareza ou incerteza, porém demarcando o conhecimento de si no percurso de formação e imprimindo marcas em sua identidade em constante tessitura.

Com esse trabalho, pudemos pensar sobre a potência das narrativas dos sujeitos aprendentes como uma possibilidade de se fazerem outros processos formativos para além do arquétipo já existente. Novos movimentos podem ser inseridos para se pensar a escola e seu modelo, desde que se coloquem como centralidade aqueles (as) que são a razão da escola: os alunos (as), como atores principais, e suas narrativas, identidades e subjetividades, como ponte para se realizar outra formação docente para os que estão na área de EJA.

## **ABSTRACT**

This article reflects on the construction of teaching identity and life stories as a methodological approach, in the field of education, as a way to strengthen the training of teachers for youth and adult education (EJA). Initially, we situate teacher training in youth and adult education, with the assistance of Haddad and Soares, before discussing the

trajectory of identity based on Dubar and Hall and, more specifically, teacher education with Marcelo. The choice of these authors has to do with the aims of this study in understanding the formative process following other logics for understanding practice, such as the narratives of the subjects. We also reflect on the formative experiences based on Josso, taking into consideration that her comments contribute to the training of teachers when posing narratives as central to the process. The methodological theoretical approach analyses individual and collective perceptions of future teachers and their social dimension, by giving emphasis to the reports connected to the culture of the subject who narrates that which corroborates with the understanding of the formative trajectories and the establishment of the teacher identity. Thus, we seek support in Josso's reflections with regard to the life paths of teachers in training and their influence and significance in the teachers' education and in Souza's perspective about self-knowledge in the experiences of schooling. This study aims to give theoretical visibility to formative processes in youth and adult education. To this end, we started with the narratives of training of subjects who, while teaching, weave their professional identity.

**Keywords:** Professional identity; Training narratives; Experiences of training in youth and adult education.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago.1971.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 699, de 28 de julho de 1972. Ensino Supletivo. Brasília, DF, 1972.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio./ago. 2011. Disponível em: <[www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352)>. Acesso em: 7 abr. 2014.
- DINIZ PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade** (Cedes). Campinas, n. 69, p. 109-125, 1999. Quadrimestral.
- DOMINICÉ, Pierre. **L' histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Hamarttan, 1990.
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p.1-9, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid+50101-7330199800010000&ing=pt&nvim=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+50101-7330199800010000&ing=pt&nvim=iso)>. Acesso em: 9 abr. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FONSECA, M.C.F.R; DINIZ PEREIRA, J.E.; JANNES, C.E; SILVA, L.P. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos.

ANPED. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião da ANPED, 2000.

HADDAD, Sergio. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: aspectos específicos da formação. São Paulo: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. Relatório de pesquisa, 2001. Disponível em: <[www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428](http://www.bolae.org.br/dspad/handle/123456789/2428)>. Acesso em: 9 mai. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.19-56.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

PINEAU,G; MICHELE,M. **Produire as vie**: autoformation et autobiographie. Montreal: Edilig, 1983.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SANTOS, E. J. Serra. Concepções de currículo na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: RIZO, Gabriela; RAMOS, Lilian. (Orgs.). Rio de Janeiro: Arco-íris; EDUDUR, 2008. p. 87-106.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista** Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, Jun. 2008.

\_\_\_\_\_. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, nº2, p.303-322, ago, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In. \_\_\_\_\_ ; MIGNOT, Ana Christina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 89-98.