

---

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



---

V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 33-49

ISSN: 2237-0315

---

**Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana**

*Be a teacher of adult and youth education: teacher education in the design freireana*

Tâmara Fonseca da Silva

Tânia Regina Dantas

Antônio Amorim

**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

Salvador-Bahia-Brasil

**Resumo**

Este artigo origina-se da análise da temática identidade docente da qual selecionamos o seguinte problema: como se constitui o professor da EJA na concepção freireana? Investigar a formação docente na perspectiva freireana foi o objetivo geral do estudo. Como objetivos específicos elencamos: Refletir sobre o conceito de formação permanente e formação ao longo da vida defendido por Freire; e possibilitar que a formação docente seja visibilizada e compreendida para além do ambiente acadêmico. A pesquisa foi de abordagem qualitativa bibliográfica sendo realizadas leituras e fichamentos sobre o tema em questão. Assim, estudo de obras como Pedagogia da Autonomia e Educação e Mudança foram cruciais para a realização da investigação. Constatamos que a concepção de docência de Paulo Freire baseia-se em sua visão filosófica antropológica do inacabamento ou inconclusão do homem, a qual concebe o professor como um ser em constante formação. Assim, entendemos como importante propor nas escolas da EJA alternativas que solucionem as dificuldades de formação permanente e formação continuada.

**Palavras-chave:** Concepção freireana. Formação permanente. Professor da EJA.

**Abstract**

This article originates from the analysis of the thematic teacher identity from which we select the following problem: how does the EJA teacher constitute the Freirean conception? Investigating teacher training in the Freirean perspective was the overall objective of the study. As specific objectives we highlight: Reflect on the concept of lifelong training and lifelong education defended by Freire; and enable teacher training to be made visible and understood beyond the academic environment. The research was qualitative bibliographical approach and readings and recordings on the subject in question. Thus, study of works such as Pedagogy of Autonomy and Education and Change were crucial to the research. We find that Paulo Freire's conception of teaching is based on his anthropological philosophical view of the incompleteness or inconclusiveness of man, which conceives the teacher as a being in constant formation. Thus, we understand how important it is to propose in the schools of the EJA alternatives that solve the difficulties of permanent formation and continuous formation.

**Keywords:** Freirean conception. Lifelong formation. Teacher of the EJA.

## **Introdução**

No presente artigo analisamos a temática: formação docente na concepção freireana, onde efetivamos uma explanação a respeito da Educação de Jovens e Adultos e da construção da docência.

Nesse entendimento, percebemos que se trata de uma temática que edifica um amplo processo reflexivo sobre o que é ser professor da EJA, pois levanta diversos conceitos sobre o que vem a se constituir a docência. Tais análises, em sua maioria, perpassam pela visão filosófica, antropológica e ontológica de Paulo Freire sobre o homem e sua condição de inacabado e consciente desse inacabamento. Além disso, é uma temática que envolve múltiplos aspectos das escritas de Paulo Freire, sua concepção de mundo, de sujeito e sobretudo, de educação.

Assim, para abordar essa temática, colocamos o seguinte problema: como se constitui o professor da EJA na concepção freireana? Trata-se de uma questão importante de ser problematizada e estudada para que seja visibilizada e valorizada as trajetórias de formação docente e suas experiências formadoras para além dos saberes de cunho científico.

Sabermos que diversos saberes construídos nas trajetórias de vida do professor corroboram para a sua atuação profissional, porém geralmente tornam-se saberes marginalizados por não constituir cientificidade. Portanto, urge visibilizar tais alternativas já consagradas e atuantes da formação docente para além da formação programada em ambientes acadêmicos.

Na consolidação do estudo dessa problemática, formulamos o seguinte objetivo geral: investigar sob a ótica freireana, a constituição da docência e sua concepção de formação permanente na perspectiva da EJA. Esse objetivo busca descrever as características da docência e a concepção de Freire sobre o ser professor, ou seja, procura dizer como o professor se constitui como tal.

Para estabelecer essa discussão e aprofundar a temática sobre ser professor da EJA, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: refletir e explicar sobre o conceito de formação permanente defendido por Freire; possibilitar que a formação docente seja visibilizada e compreendida para além do ambiente acadêmico. O primeiro objetivo também aprofundou um pouco sobre a questão da aprendizagem ao longo da

vida dos sujeitos em geral (professor e aluno) e o segundo objetivo estará fomentando que experiências não formais também se constituam como um elemento de formação docente.

Esta investigação é muito significativa porque proporcionará o estudo de conceitos como formação permanente e aprendizagem ao longo da vida, colaborando para que o professor seja percebido como sujeito da EJA em permanente constituição, como ser de possibilidades, um ser social em constante desenvolvimento, além de valorizar o processo de autonomia dele fazer-se na profissão. As histórias de vida, por exemplo, podem ser compreendidas como um processo de reconstrução de trajetórias de identidade à medida que os professores pensam e repensam sobre suas interações, vivências e seus modos de “tornar-se” professor da EJA.

Para tanto, esse artigo está organizado: por uma introdução, onde destacamos a temática, o problema e os objetivos geral e específicos; procedimentos metodológicos, onde esclarecemos o tipo de pesquisa e os procedimentos técnicos. A fundamentação teórica é o terceiro tópico desse trabalho com discussões e explanações em torno da concepção da educação de jovens e adultos e o processo permanente de humanização. Utilizamos nesse estudo, predominantemente as obras de Paulo Freire e a filosofia existencialista de Sartre para respaldar o processo permanente de ser professor.

Após isso, temos os resultados da pesquisa adquiridos por meio da literatura pertinente com alicerce no existencialismo sartreano, porém, de forma crucial, no que foi constatado nas obras de Paulo Freire. Por fim, as nossas considerações finais que apontam de uma forma generalizada sobre o estudo da formação docente defendida essencialmente por Paulo Freire, o significado dos resultados obtidos e as impressões e reflexões que foram suscitadas a respeito da formação permanente.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois os métodos qualitativos buscam o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito e o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Com base nessa explicação, entendemos que o qualitativo era o método mais apropriado para a temática em questão. Observamos ainda que os sujeitos desta pesquisa condizem com o que os

autores enfatizam, já que somos sujeitos-pesquisadores e ao mesmo tempo fazemos parte direta do objeto da pesquisa enquanto professores da EJA.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, são processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Com base em Minayo (2001) também argumentamos ser esta pesquisa qualitativa posto que abordar a constituição da docência lida com o universo de significados citados pela autora.

Podemos dizer ainda que esse artigo foi fruto de uma pesquisa exploratória, pois visou proporcionar maior familiaridade com o seguinte problema: Como se constitui o professor da EJA na concepção freireana, no intuito de torná-lo mais explícito a seu respeito. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009)

A pesquisa exploratória foi realizada por meio de estudo bibliográfico, o qual é conseguido “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites” (FONSECA 2002, p. 32). Assim, nas obras de Paulo Freire e Arroyo analisamos suas proposições a respeito da constituição da docência e da EJA, método investigativo que concorda com Gil (2007) ao ressaltar que as investigações sobre ideologias ou aquelas que analisam as posições acerca de um problema são exemplos clássicos de pesquisa bibliográfica.

Foram utilizadas diversas obras como *Pedagogia da Autonomia*, *Ação Cultural para a Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* onde Freire traz suas concepções não apenas da docência, mas suas ideologias sobre sociedade e sujeitos sociais e históricos. Também serviu de aporte teórico *O existencialismo é um humanismo* onde Sartre faz uma importante explanação sobre a incompletude do ser humano e, por conseguinte, sobre a identidade dos sujeitos.

Estamos concebendo o professor como sendo o sujeito que não escapa da condição de *aprendente*. As compreensões de Freire e as do filósofo contemporâneo Sartre terão, assim respaldo no presente estudo, pois, apesar de diferentes teorias na linha das ciências humanas, ambos concebem o sujeito como ser incompleto. Assim, ainda que Sartre tenha seus escritos sobre o sujeito enquanto homem e Freire sobre o

sujeito enquanto aluno ou professor eles compartilham da ideia de "incompletude" dos sujeitos.

### **A EJA e o professor na perspectiva freireana do ser sendo**

A educação de jovens de adultos para além de uma simples modalidade configura-se bem mais adiante disso se consideramos os sujeitos com suas identidades coletivas nela envolvidos e as particularidades que a permeiam no campo real de atuação da EJA. Arroyo (2005), já afirmava há mais de 10 anos que a letra inicial da sigla EJA refere-se à educação, não ao ensino e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) manteve a denominação Educação de Jovens e Adultos talvez porque as grandes interrogações vinham do campo dos valores, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcaram as trajetórias dos sujeitos da EJA.

Há assim, uma amplitude de elementos, de identidades e de sujeitos implicados na EJA para além do aluno adulto trabalhador do turno noturno, por exemplo, temos aluno adolescente e/ou idoso e o professor que também é um dos sujeitos da EJA com todas as suas características peculiares daquele que interage com o público da EJA.

Arroyo (2005, p.1) ainda fala da EJA como sendo um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Entretanto, conforme o autor, há indicadores promissores para sua reconfiguração, posto que a EJA “[...] vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção técnica e de intervenções pedagógicas”.

No presente estudo, a EJA é considerada um lugar que antes de mais nada é composto por pessoas que têm suas histórias, contextos de vida, suas existências próprias e que são capazes de transformar a realidade. Durante as leituras, foi visto que ao longo da cultura educacional a EJA foi sendo concebida, apenas, como sendo uma segunda chance de escolarização e como uma etapa que antecede o ingresso no mercado de trabalho. Em contrapartida, nas últimas décadas a literatura fala de uma educação mais humanizada, social e identitária, onde os sujeitos da EJA sejam visibilizados em um tempo de direitos humanos, no e com o mundo.

Portanto, há discussões latentes onde os estudantes jovens e adultos possam ser entendidos como sujeitos de possibilidades não apenas do ponto de vista da falta e da

carência. Isso leva a refletir que a educação se faz durante toda a vida e que refletir sobre a educação é refletir sobre a própria natureza humana. Concordando com Freire (1979), é necessário fazer um estudo filosófico-antropológico, visto que a educação ocorre a todo tempo, já que não se restringe ao tempo biológico, mas participa de toda nossa existência.

Essa perspectiva de educar-se durante toda a vida vai ao encontro da tese de Sartre (2012) de que a existência precede a essência, ou seja, para o homem ser é necessário antes o processo de existir no e com o mundo e é nesse processo que a educação fomentada por Freire reside. O verbo ser no infinitivo denota uma infinitude, assim, o homem nunca será enquanto existir, mas estará disposto a ser. De maneira semelhante, Freire (1979, p. 27), sustenta que “[...] a educação é uma resposta da finitude na infinitude”. Que a educação só é possível ao homem porque ele é inacabado e consciente de sua inconclusão.

Segundo Freire (1979, p. 27), o inacabamento ou a inconclusão do homem é o âmago que sustenta o processo de educação, justamente porque o homem é consciente dessa sua incompletude e por isso se educa: “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”.

É com base nessa perspectiva que urge ser reinventado o processo ensino-aprendizagem na EJA, onde os seus sujeitos são seres de possibilidades e estão a todo tempo em busca de conhecimento, o que não se limita a idades. É nessa perspectiva que esse artigo entende a EJA para além do lugar da falta, como um campo rico de transformação e possibilidades, pois o homem “[...] é um ser na busca constante do ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (FREIRE, 1996 p. 27).

Foi nesse sentido que a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, elegeu o direito de aprender como ponto de partida da educação. Nesse direito está implicado a educação permanente como princípio organizador de toda EJA, independentemente da idade do educando, já que o próprio ato de aprender implica infinitude.

Conforme Lindeza e Mendes (2011, p.180) “[...] o movimento da educação permanente surgiu no início dos anos 1970, num contexto marcado pela explosão e

ruptura do sistema escolar”, quando a lógica da acumulação dos conhecimentos foi posta em xeque.

No que se refere à EJA e à valorização dos saberes dos educandos, Freire (1987) afirma que a educação no sentido mais legítimo tem caráter permanente. Assim, há graus de educação entre educandos, mas esses graus não são absolutos. Neste sentido, entendemos que existem diferentes tipos de saberes e que a educação é um processo amplo, onde estamos a todo tempo expostos pelos contextos de vida individuais.

A educação ao longo da vida, também, é concebida na formação do professor da EJA, haja vista ser ele também um dos sujeitos da EJA. Freire (1979) assevera que a instrumentalização da educação depende da harmonia entre a vocação ontológica do homem e as condições especiais de sua temporalidade e situacionalidade. É nessa perspectiva que esta pesquisa se debruçou sobre formação docente ao trazer antes da questão pedagógica, a questão ontológica daquele que aprende e daquele que ensina.

Ao explanar sobre o ser professor então estaremos também nos reportando à filosofia sartreana quando afirma que o homem não é, mas está sendo durante toda sua existência, ou seja, ele é a todo momento processo e não produto. Segundo Nóvoa (1992), somente a partir de meados da década de 80 começam a surgir na literatura pedagógica estudos sobre esses percursos profissionais da vida dos professores, as carreiras, biografias e autobiografias docentes.

Por meio dessas asserções e das reflexões freireanas, entre outras leituras, traçamos uma amplitude dos contextos de formação para além dos ambientes acadêmicos, mas que considere o professor sujeito de todo sua trajetória profissional e extraprofissional.

Entendemos, a priori, a formação docente como todas as experiências que contribuem para constituição da identidade docente, sabendo que estas ultrapassam as formações programadas. É a partir dessa concepção ampla sobre formação do professor que o ser professor é investigado paralelo à constituição docente; ou seja, apreendemos que estudar a natureza da docência é também estudar o processo de sua formação enquanto tal e em seus vários aspectos.

O processo ensino-aprendizagem constitui-se por si só um forte influenciador na construção da personalidade dos envolvidos nessa relação. Devido às influências mútuas

da tríade *professor-aluno-conhecimento*, as experiências individuais e coletivas tornam-se cruciais para consolidação de identidades no percurso de vida dos sujeitos. O educador, nesse entendimento é afetado em seu fazer pedagógico, pelas relações de ensino-aprendizagem, construindo o caminho percorrido para tornar-se professor. Sobre essas mútuas influências entre pessoal e profissional Arroyo (2009 p. 27) esclarece que “[...] poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal”.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, gera influências e trocas socioculturais ainda mais peculiares na construção da identidade, haja vista as múltiplas realidades de vida adulta e ao “status antropológico e sociológico” do *aprendente* adulto, as quais interage o docente.

Ao nos questionarmos sobre como os professores da EJA constituem sua identidade profissional, Santos (2011) afirma, em sua pesquisa, que várias características, motivações e experiências orientam o movimento *intersubjetivo* e *intrasubjetivo* para tornarem-se docentes da EJA. Isso leva a supor um sentido mais abrangente do verbo “tornar-se” professor, pois sua compreensão passa, para além da formação acadêmica, por processos identitários contínuos e diversos, tal como o que explica Arroyo (2009 p. 126):

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

Para além do aspecto social e cultural de docência, a formação ao longo da vida e a formação permanente na EJA são concepções importantes para ampliar o leque de possibilidades na construção da identidade docente. Entendemos, nessa perspectiva, a identidade como um conceito complexo e que pode estar amparado conforme Sartre (2012) e Paulo Freire ao conceberem o sujeito como um constante “sendo”, um ser incompleto que sempre estará se constituindo, nunca pronto e acabado.

Por isso, segundo Freire (2011, p.50): “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Percebemos nesse trecho que mais que falar da qualidade de ser professor, Freire vai mais além e traz como



característica da própria humanidade a incompletude. Pode-se aferir assim, que a identidade docente também passa por esse inacabamento enquanto profissional.

Nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), já se falava em desenvolvimento profissional permanente, porém não na perspectiva de Freire, nem com o viés existencialista da filosofia sartreana, a qual concebe o homem como um ser em constante processo de desenvolvimento.

Preconizava-se que o entrosamento, interações e o mover-se do fazer pedagógico frente às mudanças legitimavam o direito de formação permanente – está composta por formação inicial (acadêmica) e continuada (programada). Entretanto, não se discutia o conceito de autoformação nem formação permanente numa perspectiva democrática de “aprender a ser”, tal como explicita Paulo Freire, ao conceber o homem como inconcluso e consciente desse inacabamento.

Freire (1987, p. 50), ao diferenciar os homens dos animais pela capacidade de refletirem sobre sua ação, esclarece que nunca é demais falar “em torno dos homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, que os distingue dos demais animais, incapaz de separar-se de sua atividade”.

Notamos assim, que Freire, para além de Pedagogo, tem sua filosofia sustentada por uma visão de homem que é consciente de seu processo no e com o mundo, enfim de suas próprias ações. No que se refere ao ato educativo, o educador também estará o tempo todo se fazendo/refazendo na profissão.

Nesse entendimento, podemos afirmar que a autoformação docente é uma das formas desse processo dos sujeitos se fazerem/refazerem durante toda a existência humana. Vale ressaltar ainda que os processos de autoformação valorizam as experiências não formais e a autonomia do professor ao tempo em que potencializam estratégias enriquecedoras e distintivas de ser e agir na prática pedagógica, o que implica a autoformação como um ato de responsabilização do sujeito que se forma.

Dantas (2009, p. 50) destaca que Pineau (1999) “entende a formação, inicialmente como uma autoformação que se ampara numa abordagem biográfica ou experiencial e que desvenda, [...] os conhecimentos acumulados, as aprendizagens experienciais e as relações entre o vivido e as situações do cotidiano”. Desta forma:

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

Referenciada por essa proposição de Arroyo, entendemos a dimensão do "tornar-se" docente para além de enumerar fatores constitutivos da identidade. O professor nessa perspectiva de constante "aprendente" é sustentada por Freire (1996) quando diz que quem aprende ensina e quem ensina também aprende, "não há docência sem discência", frase que representa bem a ideia do professor como sendo o sujeito que se constitui à medida que interage – histórico e culturalmente – com os demais.

Freire assevera ainda a característica do homem ser sendo com os outros, assim fala do conhecimento por meio da comunicação com seus pares. "O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos" (FREIRE, 1986, p. 122)

Nessa compreensão, o diálogo é uma exigência da própria existência, o professor não escapa do exercício de dialogar em sua prática docente. Concebendo diálogo como "[...] encontro de homens que pronunciam o mundo" (FREIRE, 1987, p. 93), consideramos que mais do que simples troca de ideias entre docente e discente, Freire é contrário à educação bancária, afirmando que o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.

Notamos que a concepção freireana de educação entende o professor como aquele dotado de comprometimento, solidariedade e confiança aos seus discentes, por meio de um laço mais que profissional, um elo de amorosidade com seu próximo.

Freire (1987, p. 98) enfatiza que sem o diálogo não há comunicação e, por conseguinte, não há educação, pois para o educador dialógico o conteúdo programático da educação não é algo a ser depositado nos alunos, mas "[...] a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada".

Observamos também que nessa devolução organizada citada por Freire há a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando-os enquanto sujeitos

ativos em seu processo de aprender em suas condições existenciais. Ao exercer uma crítica sobre a concepção ingênua de humanismo, Freire (1987) admite que a busca por uma humanidade-modelo gera uma falsa compreensão da realidade, deixando de lado a condição existencial e concreta do qual os homens fazem parte.

Os homens ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem mundo de sua presença criadora através da programação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 99).

Ao falar em humanismo e da experiência humana e existencial, vale citar Jean Paul Sartre, autor de *O existencialismo é um humanismo* e para o qual o homem estará sempre aberto ao campo de possibilidades. “O existencialismo nunca tomará o homem como fim, pois ele sempre está por fazer-se” (SARTRE, 2012, p. 60).

Notamos uma filosofia confiante na potencialidade humana e naquilo que o homem pode vir a tornar-se, não apenas no que ele é em ato. Em compreensão semelhante, Freire acrescenta que o professor nunca está pronto, mas em uma dinâmica que impõe um contínuo de escolhas, decisões e ações, pois trata-se de um “[...] ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22)

Nessa perspectiva e com base na célebre frase “ninguém conscientiza ninguém, os homens se conscientizam entre si” vale uma referência à autonomia humana de educar-se, e isso podemos trazer para o campo da formação docente.

O protagonismo docente que caracteriza as práticas de autoformação constitui-se ponto crucial para relacioná-la à consciência de inacabamento do ser e ao atributo de confiança na humanidade defendida por Freire e por Sartre. Freire (1980, p. 60) destaca que “[...] o verdadeiro humanista reconhece-se mais pela confiança nos homens que o conduzem a comprometer-se numa luta que, nas muitas ações que podem empreender por eles, sem esta confiança”.

Observamos que numa autoformação e formação permanente, o professor participa desse processo de auto constituição - profissional e pessoal - adquirido por meio de sua atuação no e com o mundo, intermediada por uma relação de confiança e responsabilidade pelos outros homens. “Sou responsável por mim e por todos e crio uma

determinada imagem do homem que escolho ser; ao escolher a mim, estou escolhendo o homem” (SARTRE, 2012, p. 28).

Partindo dos pressupostos acima, no que se refere à atuação docente, podemos aferir que o tornar-se professor ocorre durante toda sua trajetória de vida pessoal e profissional, por meio de escolhas, experiências e diversas trajetórias individuais. Experiências essas defendidas por Nóvoa (1992) como uma relação intrínseca: *diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa* e por Dantas (2012 p. 148), a qual afirma que:

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

Ao valorizar as histórias de vida e a experiência formadora, Josso (2014) entende as vivências como processo de autoformação, inclusive na relação pedagógica entre adultos. Nessa perspectiva, também se percebe a ideia de continuidade na profissão docente por meio, por exemplo, dos percursos de vida dos professores da EJA.

Ao falar dessa certa autonomia do professor em constituir-se na profissão, podemos citar Freire (1982) quando diferencia o homem dos demais animais e sinaliza aquele que tem a possibilidade de mover-se frente às conjunturas impostas pela vida onde está circunscrito. Para este pensador, o homem não apenas está no mundo, mas cria e inventa suas próprias trajetórias, seu modo de existir. “Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. (FREIRE, 1982, p.66).

A autoformação se institui, assim, como um processo justificado pela própria condição existencial do homem o qual se pergunta em torno de suas relações com o mundo e não está inerte às conjunturas e em seu projeto de vida. E, amparado pela personalidade docente pressupõe a responsabilização do professor pelas práticas e reflexões dessa prática no contexto de atuação educacional.

Como resultados, podemos destacar que, ao adentrar nos estudos e reflexões sobre a formação docente em Educação de Jovens e Adultos, notamos, não obstante, que se tem discutido muito a questão do aluno como sujeito de direitos. Entretanto, apesar da importância dos direitos do professor na construção de sua identidade bem

como de vivê-la de forma democrática, as políticas públicas de formação docente não têm a cultura de valorizá-los.

Além disso, há uma carência epistemológica e de especialidade nessas formações para que elas potencializem a trajetória do professor, valorizando-o enquanto sujeito de suas ações e práticas educativas. Notamos uma discrepância entre a concepção freireana de docência e aquela concebida por alguns educadores, posto que os docentes não são visibilizados em sua maioria como sendo um sujeito histórico, social e existencial. E quando se valoriza a formação permanente, privilegia-se ao longo da cultura acadêmica e nos cursos de formação o produto das interações vividas e não seu processo.

Notamos durante o estudo da formação docente sob a ótica de Paulo Freire que o movimento do "tornar-se" professor da EJA deve ser valorizado e potencializado pelas escolas afim de evitar o que descreve Arroyo (2009, p.53).

Focalizados como ser (o que é) e não como acontecer (o que está sendo), os modos de apresentar-se como sujeitos convertem-se em indicadores básicos para a comparação e classificação dos indivíduos pesquisados. Embora se assumam o sujeito como histórico e social, congela-se o movimento e fixa-se o sujeito.

Concluimos assim, que saberes docentes não se constroem apenas formalmente, mas por meio de diversas experiências formais, informais e não-formais. Os professores se tornam tais quais por meio das interações ao longo de sua vida, nunca estando prontos, mas sempre em um processo de formação permanente como outros sujeitos, transformando-se e reconstruindo suas histórias como profissionais.

### **Considerações finais**

Efetivamos uma explanação a respeito da Educação de Jovens e Adultos e da construção da docência em Paulo Freire, o qual concebe a educação como um processo de humanização e a formação como um processo permanente, onde o professor é um ser inconcluso.

A partir dos achados e durante a pesquisa bibliográfica, foi realizado diversas reflexões a partir das novas concepções de formação docente, pois não há como deixar de fazer um parâmetro entre os achados nas obras estudadas e o que consta cotidianamente nas escolas quanto ao tratamento dispensado à concepção de docência e à formação dos professores da EJA.

Os resultados obtidos e as impressões e reflexões que emergiram dessa pesquisa, foram muito relevantes para tecer impressões mais atualizadas e amplas a respeito da formação docente. E ainda que nem todas as obras utilizadas abordassem diretamente à docência, acreditamos ter extraído das concepções e dos conceitos defendidos por Freire - sobre educação, humanização, conscientização, entre outros - seu pensamento sobre ser professor.

Desse modo, a pesquisa cumpriu com seus objetivos ao suscitar que os diversos espaços de experiências podem tornar-se um elemento de formação docente, posto que a formação de professor como um processo permanente nem sempre dispõe de ambientes programados para tal já que a todo tempo estamos nos fazendo na profissão.

Os resultados dessa pesquisa trouxeram à luz novos olhares sobre o ser professor de jovens e adultos para além da formação programada, salientando dimensões de formações como a permanente e a autoformação. Contribuiu para que a problematização do professor enquanto sujeito autoformador se torne um instrumento de reflexão já que há uma carência de discussões e de materiais sobre formação permanente com tal perspectiva.

Suscitou e ascendeu as possibilidades de reinterpretação da formação na EJA ao dar uma visibilidade desse docente enquanto sujeito de direitos e ser social em constante formação.

Esse estudo constituiu-se instigante e desafiador. Instigante porque o ser docente se processa não apenas nas formações acadêmicas (inicial ou continuada), mas sobretudo em suas histórias de vida. Portanto, não cessa com facilidade a vontade de se debruçar sobre a temática. E desafiador, haja vista as especificidades, diversidades de vivências que somam a formação permanente e autoformação e a pouca ênfase de materiais na docência em EJA com perspectivas novas de formação.

Há, portanto, a necessidade de propor alternativas que solucionem as dificuldades de formação permanente e formação continuada, inclusive dentro das instituições escolares. Vale ressaltar ainda, que a investigação da temática não necessariamente se diz finalizada nessa pesquisa, mas abre espaços para outras discussões mais amplas e aprofundadas em outros estudos oportunos.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.** Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Nacionais para a Formação de Professores.** Brasília, 2002.
- DANTAS, Tânia Regina. **Professores de Adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional.** (Tese de Doutorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2009, 525 p.
- DANTAS, Tania. Formação de professores da EJA: Uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p.147-162, jan./jun. 2012.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança;** tradução de Moacir Gadotti e Líllian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;** tradução de Kátia de Mello e Silveira. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O cotidiano do professor;** tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira -. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa–** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA., Denise Tolfo. Pesquisa Científica. In: **Métodos de Pesquisa/** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil -UAB/UFRGS e pelo curso de graduação de Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

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

LINDEZA, Paula e MENDES, Madalena. IN: JESINE, Edineide e TEODORO, Antônio (orgs.) **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Íbero América: lutas e desafios**. Brasília: Líber Libro, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. Vida de Professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1992.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das ciências e das técnicas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2012.

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

### **Sobre os autores**

#### **Tâmara Fonseca da Silva**

Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. ORCID: 0000-0003-1399-4545. E-mail: tamarapedagogia@yahoo.com.br

#### **Tânia Regina Dantas**

Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Ex-Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia ORCID: 0000-0002-0953-512. E-mail: taniaregin@hotmail.com

#### **Antônio Amorim**

Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Pós-Doutor em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3236-9159>  
E-mail: [antonioamorim52@gmail.com](mailto:antonioamorim52@gmail.com)

Recebido em: 14/02/2019

Aceito para publicação em: 25/02/2019