

Ano 12, Vol XXII, Número 1, Jan-Jun, 2019, p. 376-387.

## CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA E A LITERATURA DE CORDEL

Maria do Carmo Alves de Araújo  
Daniel dos Santos Fernandes

### RESUMO

Nesse artigo é apresentado um recorte da pesquisa de abordagem qualitativa realizada sobre a construção/reconstrução da identidade docente em um contexto de Educação de Jovens e Adultos no meio rural. O objetivo é compreender quais elementos contribuem para a construção da identidade docente e como esses elementos refletem nas práticas pedagógicas de professores da EJA em contextos da educação rural. Para tanto foi realizada uma interlocução entre a literatura de cordel e autores que discutem identidade e identidade docente. Ao relacionar a literatura de cordel à construção da identidade do professor da EJA no contexto de educação no campo e com as discussões teóricas sobre identidade, é possível constatar que a identidade vai se construindo a partir da interação que as pessoas estabelecem com os outros atores sociais e com o contexto que vivem e trabalham. Foi possível constatar que investigações nesse contexto são necessárias pois podem contribuir e fomentar a discussão sobre a realidade educacional na Educação de Jovens e Adultos e o meio rural.

**Palavra-chave:** Educação. Agrovila. Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

This article presents a qualitative approach research on the construction / reconstruction of the teaching identity in a context of Youth and Adult Education in rural areas. The objective is to understand which elements contribute to the construction of the teacher identity and how these elements reflect in the pedagogical practices of EJA teachers in contexts of rural education. For this purpose, an interlocution between cordel literature and authors discussing identity and teaching identity was carried out. By relating the cordel literature to the construction of the EJA teacher's identity in the context of education in the field and with the theoretical discussions about identity, it is possible to verify that identity is being built based on the interaction that people establish with other social actors and with the context they live and work. It was possible to verify that investigations in this context are necessary because they can contribute and foment the discussion on the educational reality in the Education of Youths and Adults and the rural environment.

**Keyword:** Education. Agrovila. Youth and Adult Education.

### INTRODUÇÃO

Nesse texto faço um recorte da pesquisa que está sendo realizada na (EJA) Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sol Nascente, na agrovila de mesmo nome, pertencente ao município de Altamira Pará.

As agrovilas são comunidades rurais localizadas no estado do Pará, que tiveram origem na década de 1970, no período de construção da rodovia Transamazônica, se instalaram à margem de estradas e eram destinadas a atividades agrícolas.

Na pesquisa, de abordagem qualitativa realizada nesse contexto, o objetivo é compreender quais elementos contribuem para a construção da identidade docente e como eles refletem nas práticas pedagógicas, de professores da EJA, em contextos de

educação da Agrovila Sol Nascente. Aqui proponho uma interlocução entre a literatura de cordel e autores que discutem identidade e identidade docente (FAIRCLOUGH, 2008; HALL, 2008, 2006; TARDIF; LESSARD, 2014; SILVA, 2014) a fim de compreender quais elementos contribuem para a construção da identidade docente e como esses elementos refletem nas práticas pedagógicas dos professores da EJA, em contextos de educação desenvolvidas em área rural.

Nas primeiras buscas feitas em campo, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Sol Nascente, há um indício de um discurso hegemônico nesse documento como forma de relação de poder e controle das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula. Sobre práticas que geram relação de poder Fairclough (2008) se posiciona:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2008. p. 117).

Contudo a identificação da concretização ou não do discurso hegemônico será possível a partir da análise de entrevistas com os professores da EJA, por meio da qual será possível detectar se essas práticas de poder estão presentes no cotidiano escolar, e se sua efetivação ou sua ausência refletem na construção de sua identidade.

A construção da identidade docente está ligada, segundo Tardif e Lessard (2014) aos elementos que sustentam a relação constituída em seu trabalho e por meio de saberes docentes adquiridos em sua trajetória profissional.

Nesse sentido, segundo Tardif e Lessard (2014 p. 28) a identidade é, portanto um “processo construído através do seu próprio trabalho, e pelas relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelecem a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade”. Assim, segundo os autores, o contexto social em que o sujeito está inserido tem fundamental importância para a formação de sua identidade e que poderá ser constatado ou refutado por meio da pesquisa.

No livro “Identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall discute três concepções de identidades, sendo estas: do sujeito Iluminismo, do sujeito Sociológico, e do sujeito pós-moderno. A compreensão do sujeito do Iluminismo baseia-se no ser humano centrado no próprio eu, dotado das capacidades da razão, um ser muito individualista, ou nas palavras de Hall “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall. 2006 p. 11).

Já o sujeito Sociológico, se insere no contexto da modernidade, que ao contrário do sujeito Iluminista, não se concebe como um ser autossuficiente, e reflete as complexidades do mundo exterior. A concepção dessa identidade está na formação e na relação com as outras pessoas que são importantes para ela. Nesse sujeito também existe, mesmo com toda essa interação, uma essência interior, que é denominada como “eu real”, funciona como âncora, durante as relações do eu com os outros mundos exteriores.

Essa ideia se tornou a concepção clássica de sujeito na Sociologia. A essência interna é o núcleo interior, que no sujeito sociológico, é constituído ao mesmo tempo em que é constituinte, devido ao meio social, ou seja, esse núcleo interior não é fixo e imutável, mas, constroi e é construído pelo exterior.

O sujeito sociológico era aquele tinha as complexidades do mundo moderno. O “eu” já não era autossuficiente quanto o “eu” do sujeito iluminista, mas sim formado a partir do relacionamento com demais indivíduos, sendo os valores transmitidos por meio da cultura. O colóquio com a cultura aperfeiçoou um sujeito mais flexível do que o sujeito do Iluminismo e mais uniformizado com o mundo cultural em que estava inserido.

Quanto ao sujeito pós-moderno, Hall (2006), esclarece que a sua identidade não é fixa, ou permanente, formada e transformada sempre, com a influência da maneira como esse sujeito é representado nas diferentes culturas. Sai de cena a ideia de núcleo interno, que é o fator biológico e sobrepõem-se somente os fatores históricos e sociais. Nessa concepção o sujeito assume diferentes identidades contraditórias e fragmentadas, de acordo com o contexto em que está, mas, que o impulsionam para diferentes direções, o que acaba desarticulando sua identificação.

O sujeito da pós-modernidade de Hall (2006), tem uma natureza inconstante, que prima pela diferença, em que as identidades permanecem abertas. O autor vê essa característica como algo positivo, uma vez que, se de um lado, essa inconstância e valorização da diferença, desestabiliza identidades do passado, de outro, também abre a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Hall (2006) fala da construção de identidade a partir do meio e o quanto esse fenômeno é problemático. Na pós-modernidade, em virtude da identidade fragmentada, composta por frações de contextos sociais com os quais se tem contato, ocorre a idealização de uma identidade unificada, plena e segura. O processo de identificação a partir de um contexto cultural tornou-se algo provisório, variável e problemático, apesar de também tipificar o sujeito sociológico, que constrói sua identidade a partir da interação do seu “eu” com o meio externo (HALL, 2006).

Hall identifica a ascensão de identidades baseadas em contextos diferentes e até mesmo contraditórios. A partir de novas clivagens, a identidade cultural na pós-modernidade pode seguir a orientação de raça, gênero, orientação sexual e até mesmo classe, promovendo a localização de diferenças no próprio processo constitutivo da identidade do sujeito contemporâneo.

O sujeito da pós-modernidade surge conseguinte ao sujeito sociológico em virtude do descentramento do sujeito sociológico, como expõe Hall (2006) em razão de seis avanços das ciências humanas alcançados na época da Modernidade Tardia Hall (2006). Para Hall (2006) Modernidade Tardia refere-se às mudanças ocorridas no início da Idade Contemporânea, quando tem início o sujeito pós-moderno, como um eco da modernidade permeado no início da contemporaneidade.

De acordo com Hall (2006) se constituíram como os seis avanços que contribuíram para o descentramento do sujeito sociológico: i) as noções advindas do pensamento marxista, que causaram diversas e distintas visões sobre o trabalho de Karl Marx, e que, por sua vez, culminaram em discussões sobre a situação do sujeito na sociedade; ii) o apontamento da existência do inconsciente por Freud, o que definiu a identidade como algo dinâmico, desenvolvida por interações entre a consciência e a inconsciência do sujeito, sobre identidade, sexualidade e a relação entre desejos e inconsciente; iii) as ideias do linguista Ferdinand de Saussure, sobre a apreensão da língua como fenômeno de identidade e cultura, que propôs que os indivíduos não são os autores das afirmações que fazem, pois toda afirmação conta com influências dos significados que atribuem às coisas, pois o que é dito possui um “antes” e um “depois”; iv) o estudo sobre poder disciplinar, que foi realizado por Michel Foucault, que defendia a ideia de manter os sujeitos, com seus modos de ser e agir, em rigoroso mando e disciplina; v) o tecnológico

e vi) o feminismo, que além de posicionar a mulher na sociedade, realizou críticas quanto a identidades sexual e de gênero, e outros movimentos que emergiram nos anos 1960, que catalisaram a identidade social de diferentes grupos sociais.

Hall (2006) analisa esses avanços e chega à conclusão de que quanto maior é organizada a sociedade, maiores são a vigilância, isolamento e individualismo.

Essa concepção sociológica, histórica e interacionista que ocorre entre o eu (sujeito) e o meio, nas ideias de Hall (2006), sobre a concepção da identidade, ajuda a entender tal fenômeno que, em se tratando das questões identitárias do professor, na contemporaneidade, é relevante devido ao fato de o professor se encontrar no meio que é a personificação da constante transformação social e da diversidade identitária, a escola.

Portanto, resta saber em que medida esses influxos condicionam ou moldam uma identidade ou se essa marca identitárias sofre alterações significativas para podermos configurá-los como sujeitos pós-modernos, na acepção identitária.

Para Silva (2014), em sua obra “A produção social da identidade e da diferença”, o debate atual sobre educação e política tem como eixo questões de identidade e diferença, sendo que nesse processo de discussão, a diferença se confunde com identidade. A identidade, em Silva (2014), faz uso da centralidade das coisas, para o que elas basicamente são. Já a diferença, tenta decifrar as transformações históricas das visões e significados dados ao mundo. Nas palavras de Silva (2014 p. 75-76):

[...] a diferença [...] vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação.

Exemplificando as questões de “diferenciação” e “identificação” dos sujeitos, Silva (2014, p. 75) explica que:

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc. incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou”<sup>4</sup>. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

A diferença seria, então, as mudanças do mundo e das coisas que nele existem em cada momento da história (enquanto a identidade “é fixa” ou se modifica na coletividade de forma lenta). Ainda, as transformações resultantes e a cadeia de potenciais transformações das coisas e do mundo, resultam em múltiplos resultados possíveis no futuro, devido ao poder incessante das coisas em se transformar em outras, no tempo-espaco (história), pela feição que a cultura e a política assumem ao longo do tempo. Nesse viés, a diferença, para Silva (2014) não é como uma ideia de várias identidades, pois, identidade é o que se é, de forma positiva, e diferença é a percepção dos significados diferentes que as coisas, pessoas, objetos, fenômenos, ideias, assumem na perspectiva histórica. A diferença acontece porque “[...] um determinado signo só é o que é porque ele não é um outro [...]” (SILVA, 2014, p. 79).

Silva (2014) esclarece que o movimento de construção identitária gera diretamente a diferenciação. O autor afirma que quando se delimita o que é uma identidade, o resultado é a constatação da diferença como característica de uma identidade entendida

em oposição à outra. Dessa forma, diferença e identidade não podem ser unicamente abordadas como ideias de respeito e tolerância da diversidade na escola e nas políticas públicas, já que são parte de um processo cultural. Identidade e diferença devem ser discutidas, para Silva (2014), de forma problematizada, o que é afirmado pelo autor em virtude de observar a imposição de identidades construídas ao rigor do tempo histórico em que a sociedade se situa.

Há, segundo Silva (2014) um papel político que deve ser executado pela organização escolar, pois a escola é uma amostra da atmosfera da sociedade, que ao reproduzir e estimar uma ou outra identidade desencadeia a discriminação e a exclusão das identidades que não se enquadram nos padrões culturais aceitos por consenso.

Diferença não é uma anormalidade, mas, sim, o que age de forma subterfúgia nas pessoas, pressionando para que anormalidades, ou seja, a diferença em si, não se fixe, e que sejam apenas ideologias provisórias, em um mundo que constantemente muda os significados de tudo. Identidade é anunciar, propor e identificar, em outras palavras, é dizer o que as coisas são. A identidade é construída pela cultura, porque a cultura é um processo de construção para si e para a sociedade, e o momento sócio histórico modela o pensar e agir da coletividade. Diante dos avanços nos meios de transporte de cargas e passageiros e das telecomunicações, o que reflete no atual mundo globalizado, as transformações culturais e, logo, de identidade, não são algo fixo ou de lenta metamorfose, pelo contrário, processos sociais estão ocorrendo demasiadamente rápidos.

Já a diferença está para a ideia da experiência (fenômeno que tem relação com a apreensão sócio-histórica), é um estado de movimento e utilidade às coisas. A representação, que culmina na identidade, é como toda tentativa de atribuir significado e sentido a algo, e o sistema linguístico e cultural, nesse sentido, de acordo com Silva (2006), se trataria de uma apropriação pós-estruturalista em termos de diferenciação.

Esse pensamento de Silva (2014) em muito carrega influência do movimento pós-estruturalismo em sua abordagem sobre diferença, que traduz uma visão estruturalista da cultura em constante processo de transformação. A influência pós-estruturalista de Silva (2014) pode ser observada no trecho, que inclusive contribui para a compreensão de identidade e diferença como produto cultural, que é a ideia do autor:

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade. A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer "sou brasileiro". Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde (SILVA, 2014, p. 75).

Aspectos que se relacionam com a construção da identidade foram retratados por Anderson Cleiton, na Literatura de Cordel "Educação, Identidade e Luta", por meio de uma narrativa que expõe os desafios, adversidades e as alegrias a cada conquista realizadas com muito esforço, pelos alunos da EJA em busca de sua aprendizagem, e de como esses desafios contribuem para a construção de sua identidade, assim como o da professora. A partir desse cordel estabeleço um diálogo com os autores que embasam a discussão sobre identidade e o contexto da pesquisa.

Elementos da linguagem identitária, presentes no cordel, ilustram a concepção de Fairclough (2008, p. 92) de acordo com a qual

[...] as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

Da mesma forma que apresentado no cordel, os elementos que se constroem por meio das práticas discursivas e as relações sociais constituídas no contexto educacional poderão ser identificadas na interação entre os professores e os alunos da EJA da Agrovila, interações que podem contribuir para a formação da identidade assim, como também para transformá-la.

A prática discursiva é tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

Elementos do discurso, apresentando elementos da realidade social são identificados no cordel:

*Para buscar o conhecimento, a idade não  
importa, seja cidade ou roça, o  
conhecimento está ali.*

*No voo da juriti, no levantar de uma obra,*

*Por isso nossa história, nós temos que construir*

Para Hall, contribui ressaltando o papel da linguagem e do discurso na construção identitárias, afirmando que as identidades são,

[...] cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

A linguagem de cordel consiste na combinação entre construções identitárias e linguagem oral, sua função consiste em informar, divertir, expressar e refletir a realidade e os valores de uma sociedade.

No Cordel de Anderson Cleiton os sujeitos sociais trabalhadores que não tiveram escolarização na idade adequada, e que se materializam em muitos brasileiros e brasileiras, como os estudantes da escola da Agrovila Sol Nascente, são identificados a partir de seus elementos identitários:

*Esse aluno guerreiro, que cedinho vai trabalhar,  
No sol quente de lascar, para a família  
sustentar,  
é o mesmo que depois, quebrado que nem  
arroz, vai para a escola estudar.*

Na narrativa também é apresentada a atuação docente na figura de uma professora que compreende a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos.

*Educadora esperta e com muito entendimento,  
É da realidade do aluno do campo, que ela faz seu  
planejamento.  
Ela sabe que o importante, e o que realmente importa, é a  
realidade dessa gente  
E com essas metodologias, ela vai abrindo portas.*

Nesse papel de educar jovens e adultos, e ensiná-los para além de ler e escrever seu próprio nome, lhes permitir se reconhecerem como sujeitos sociais, a identidade desse professor vai se construindo.

No cordel também é feita uma denúncia sob forma de apelo para que a educação de jovens e adultos não se preocupe apenas em reduzir números e índices de analfabetismo, mas se preocupe de fato com a cultura do aluno, com sua conscientização de ser um sujeito de direito, que a educação lhes proporcione o entendimento que por meio dessa conscientização pode transformar sua realidade e o meio social que está inserido.

*A escola, por sua vez, tem que estar aberta às  
mudanças; estimular os educandos devolver-lhes a  
confiança.  
Fazer com que eles se sintam capazes de realizar,  
Seus sonhos, que são muitos! Por isso, nós todos juntos, vamos  
essa causa abraçar.*

Nesse sentido, o sujeito sociológico, proposto por Stuart Hall, no contexto da pesquisa são professores da EJA da agrovila Sol Nascente, também vão construindo sua identidade a partir das relações do "seu eu", com os outros mundos exteriores,

corroborando com as discussões sobre identidade de Fairclough (2008), Hall (2008, 2006), Tardif e Lesard, (2014), Silva (2014).

Na narrativa do cordel é chamada a atenção para uma escola aberta às mudanças, ou seja, que a escola realmente se preocupe em formular uma Proposta Pedagógica que cumpra o papel de apoiar o professor a desenvolver atividades relacionadas aos saberes experienciais dos alunos da EJA, com isso, transformando o discurso de um modelo tradicional.

### **1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil – breve histórico**

A Educação de Jovens e Adultos foi utilizada como objeto do discurso político educacional, ganhou forças nas décadas de 50 e 60, do século XX. Nesta época o analfabetismo ganhou o foco de pesquisas, com caráter problemático a ser debatido por diversos países, em especial na América latina. (LA FARE, 2011).

A EJA tem uma grande responsabilidade, sobretudo no campo social, pois atua diretamente com um segmento da sociedade que retornou à escola para iniciar e/ou dar continuidade ao seu processo de escolarização. Nessa modalidade de ensino encontram-se jovens e adultos que não tiveram acesso, por diversos motivos, à escolarização na idade apropriada ou aqueles que apresentam uma trajetória de escolarização irregular e de insucesso, geralmente pertencentes aos grupos socioeconômicos desfavorecidos (EUGÊNIO, 2004).

No contexto da educação voltada para adultos o professor deverá atentar-se para as dificuldades de cada aluno, pois nesta modalidade pode haver níveis de dificuldades de aprendizagem assimétricos, resultado da trajetória de vida de cada um e saberes distintos advindos de conhecimentos adquiridos em suas experiências cotidianas individuais e coletivas.

Dessa forma, pode-se afirmar que um dos diferenciais do professor que trabalha na EJA em relação ao professor que atua na Educação Básica, é o perfil dos alunos, em sua maioria, trabalhadores (SANTOS, 2013). Nesse sentido, Pinto (2003, p. 37) fala-nos sobre o papel social da educação em qualquer contexto, inclusive na educação voltada para o jovem e o adulto do campo.

O aumento das possibilidades individuais de educação, para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem

na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalhador. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2003, p. 37).

O jovem do campo precisa de um ensino voltado para a sua realidade, de modo a relacionar as suas experiências vividas ao processo de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico a ser realizado na EJA deve prezar por uma educação que conscientize o estudante de sua condição de sujeito social de direito (FREIRE, 1987). Dessa forma, o ensino deve ir além do processo de alfabetização e se balizar na formação de um ser humano cada vez mais politizado e consciente das opressões que as classes trabalhadoras persistentemente sofrem.

Contudo, desde o início da Educação de Jovens e Adultos no país, essa modalidade de ensino enfrenta problemas de ordem estrutural, como falta de locais adequados para a oferta das aulas e adequação de material didático, dentre outros fatores.

A educação de jovens e adultos é uma necessidade que aumenta conforme o desenvolvimento da sociedade. O fato de o aluno estar em sala de aula já o oportuniza a inserção no processo de politização por causa da experiência coletiva do saber. “De fato a permanência do discente está voltada em alavancar sua participação que já existe na sociedade, só que em campos, níveis culturais mais elevados, onde predominam a classe dominante” (PINTO, 2003, p. 38).

Em relação aos estudantes da EJA no contexto da pesquisa, que são em sua maioria trabalhadores rurais, os desafios que encontram, são muitos, como conciliar horário de estudo com a dura jornada laboral, dentre outros fatores, como observado pelos professores participantes da pesquisa.

*[...] Um dos problemas que eu percebo é o desânimo dos alunos em ir para sala de aula em função da distância que eles moram da escola, e como a EJA funciona a noite, é pior ainda (Professora Lúcia).*

A escola localiza-se na zona rural, porém a maior parte dos estudantes trabalha em regiões ainda mais interiorana compreendida no Assurini, o que confirma a

observação da professora sobre o desânimo dos estudantes, acarretado pelo cansaço, corroborando com as observações dos professores Cláudio e Vânia.

*[...] As dificuldades são muitas, mas a que eu vejo sendo a maior, é o fato deles trabalharem o dia todo e a noite ainda terem que ir pra aula. (Professor Cláudio).*

*[...] Eu penso que eles ficam muito cansados porque todos geralmente trabalham na roça durante o dia, para ter pique para ir de noite é difícil, porque têm família têm filho tem um montão de coisa, tem estrada ruim. Eu penso que é isso a maior dificuldade para eles o corpo não aguenta a canseira. (Professora Vânia).*

A distância da moradia em relação à escola se torna mais um agravante, por nem sempre terem a garantia do transporte escolar e pelas condições precárias das estradas principalmente no período das chuvas que vai de janeiro a junho.

*[...] o transporte é um desafio porque muitas vezes quebra na estrada, atola no período de inverno, outro são as greves dos motoristas, pois são contratados do município de Altamira (Professora Paula).*

O transporte também é um desafio para os professores, na medida em que dependem do deslocamento para Altamira que é realizado por meio fluvial.

*[...] a maior dificuldade para dar aula na Sol Nascente é a travessia na balsa, pois as vezes tenho que ir na cidade duas ou três vezes por semana em Altamira para comprar material para trabalhar arte com eles. (Professora Paula).*

*[...] a dificuldade é a distância, a ausência de casa da família, passo a semana toda longe de casa (Professor Cláudio).*

Inadequação de material didático que deveria ser de acordo com a perspectiva teórica e metodológica da Educação de Jovens e Adultos, problemas de aprendizagem acarretado pelo longo período fora da escola, condições precárias de infraestrutura das escolas e a desvalorização salarial do professor, são outros desafios vivenciados pelos professores no universo da EJA.

*[...] o que me desmotiva um pouco é a parte financeira, pois acho que poderia ser melhor (Professor Alexandre).*

Em se tratando da EJA no meio rural o desafio pode ser ainda maior, se considerarmos que uma grande parte dos professores é formada a partir de uma proposta de educação urbanocêntrica. Contudo, mesmo que o professor não tenha sido formado para atuar em contextos específicos, como a EJA no ambiente rural, o contato e o desafio com a nova atuação pedagógica, exigirá adaptações que podem proporcionar ressignificação de sua identidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao relacionarmos a literatura de cordel à construção da identidade do professor da EJA, no contexto de educação no campo e com as discussões teóricas sobre identidade, é possível constatar que a identidade vai se construindo a partir da interação que as pessoas estabelecem com os outros atores sociais e com o contexto que vive e trabalha. Na perspectiva do contexto em que foi investigada, uma escola de agrovila e a construção da identidade docente, os elementos identitários propostos pelos teóricos que embasaram essa discussão, como práticas discursivas, interação com o meio, interação dos sujeitos entre si, estiveram presentes para compreender quais os fatores, ou se vários combinados contribuem à construção ou a ressignificação da identidade do professor. Foi constatado na pesquisa de campo que todos os professores, independente de sua origem regional, mantinham traços de sua identidade, que fora consolidada a partir de vivências em ambientes sociais e profissionais, anteriores à atuação na docência na Educação de Jovens e Adultos, na agrovila Sol Nascente.

Contudo, foi constatado também que em função de estarem atuando em nova modalidade de ensino a ressignificação da prática se deu em parte segundo seus relatos pelas dificuldades que os professores encontraram nesse ambiente laboral como, a distância, ausência da família, transporte entre outros. Para alguns professores, que vieram de outras regiões geográficas distintas de sua origem, houve movimentos para adaptação de novo contexto laboral e regional.

Esses movimentos dizem respeito, em relação ao trabalho docente, à ressignificação de práticas pedagógicas, para atender às especificidades dos estudantes da EJA da comunidade, para proporcionar-lhes uma aprendizagem mais significativa, com elementos da realidade dos alunos/região e à necessidade de adaptação relacionada às condições de trabalho, que em muitos aspectos não são favoráveis à Educação de Jovens e Adultos.

Relacionar a pesquisa com uma literatura de cordel, fortaleceu a ideia de que investigações nesse contexto são necessárias, pois podem contribuir e fomentar a discussão sobre a realidade educacional nesse contexto. Tais discussões se concretizadas podem também contribuir para qualificar e ou transformar a realidade que nesse contexto se estabelece.

## **REFERENCIAL**

CLEITON, Anderson. **Literatura de Cordel “Educação, Identidade e Luta”**. S.D. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XVQDX7w-AUE>.

EUGÊNIO, B. G. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação)

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Editora: Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.  
HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Touro 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro. 2006.

LA FARE, M.V.P.M. **A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil**. 2011.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo. Cortez, p, 37-38, 2003.

SANTOS, F. M. S. **Evasão escolar: no contexto do EJA**. 2013

SILVA, T.T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In.: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho do docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In.: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2014.

**Recebido 20/5/2019. Aceito 26/6/2019.**

#### **Sobre autores e contato:**

**Maria do Carmo Alves de Araújo** - Mestranda em Linguagens e Saberes na Amazônia, Especialista em Desenvolvimento e Planejamento Regional, Graduada em Pedagogia.

**E-mail:** marialves@ufpa.br

**Daniel dos Santos Fernandes**- Prof. Orientador da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS NA EJA: E.M.E.F. SOL NASCENTE/ASSURINI.

**E-mail:** dasafe@msn.com

