

Dinâmicas de Produção da Identidade Docente na EJA: um Estudo Multimétodos¹

Danyelle Natacha dos Santos Gois
Universidade de Brasília, DF, Brasil.

Silviane Bonaccorsi Barbato
Universidade de Brasília, DF, Brasil.

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos primeiros anos de docência nas cidades de Aracaju e Brasília. Participaram quatro professores atuantes na EJA da rede pública de ensino. Foram realizadas duas sessões de entrevistas aberta e episódica, seguida por entrevista mediada por objeto ou fotografia. Em seguida, foi solicitado aos participantes que escrevessem duas cartas a serem enviadas à pesquisadora por e-mail: a primeira em posicionamento-eu com o tema Ser Docente da EJA e a segunda, com alternância para posicionamento-outro, escrevendo como Secretário de Educação, com o tema perspectivas futuras da EJA. Os dados foram transcritos e a produção obtida com o uso dos multimétodos foi organizada em um único texto. Todas as informações, entrevistas e cartas, foram submetidas à análise dialógica temática e análise pragmática do discurso. Os resultados indicaram que as dinâmicas de produção da identidade docente foram construídas em três temas centrais: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho. Este estudo indicou que a produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos nos primeiros anos de docência está em transição e é marcada por ambivalências geradas na dinâmica de permanências e mudanças em conflitos e incertezas, no presente, e expectativas de futuro relacionadas à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente e uma educação mais significativa para o outro e para si.

Palavras-chave: *Self*, Posicionamento, Identidade Docente, Multimétodos, Educação de Jovens e Adultos.

¹ Este projeto recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dynamics of Production of Teaching Identity in Education for Youth and Adults. A Multimethod Study

Abstract: This study aimed at analysing the dynamics of teachers' identity production. Four teachers in their first years of experience in Adults Education, from the cities of Aracaju and Brasilia, Brazil, took part in the multi-method research composed of two individual interview sessions and two letters writing. In the first meeting, an open interview was held and in the second session they took part in an episodic interview followed by an opened-ended interview mediated by object or photo. Afterwards, participants were asked to write two letters. The first one maintaining an I-position writing about being a teacher in adult education; and the second one, shifting to position-other, writing as the Secretary of Education position about the future of adult education. Individual were transcribed, ordered into a single text and then submitted to thematic dialogic analysis and pragmatic discourse analysis. Results indicated that the dynamics of teacher identity production were produced on three central themes: Family, Academic Formation and Labour Market. We concluded that the production of teachers' identities, in their beginning years of professional teaching experiences in Adults Education, are in transition. It is marked by ambivalences engendered by dynamics of permanence and change prompted by conflicts and uncertainties in the present, and future expectancies related to the continuity of their education, new teaching work opportunities and a significant education for the other and for themselves.

Keywords: Self, Positioning, Teachers' Identity, Multi-methods, Education for Youth and Adults.

Dinâmicas de Produção de Identidade Docente en la Educación de Jóvenes y Adultos – Un Estudio Multimétodos

Resumen: El estudio tuvo como objetivo analizar las dinámicas de producción de la identidad docente en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en los primeros años de docencia en las ciudades de Aracaju y Brasilia, Brasil. En la investigación participaron cuatro profesores de la EJA de la red pública de enseñanza. Realizamos dos sesiones de entrevista, una historia de vida y una episódica, seguida por una narrativa mediada por un objeto o fotografía. Después de la participación en la entrevistas, fue solicitado a los participantes que escribieran por e-mail dos cartas: la primera en la posición-yo escribiendo sobre ser docente de la Educación de Jóvenes y Adultos y la segunda en la posición-otro, como el Secretario de Educación sobre el futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos. Los datos fueron transcritos y la producción obtenida con el uso de los multimétodos fue considerado como un único texto. Todas las informaciones, entrevistas y cartas fueron sometidas a análisis dialógica temática y análisis pragmática del discurso. Los resultados indicaron que las dinámicas de producción de la identidad docente fueron construidas en tres temas centrales: familia, formación académica y mercado de trabajo. Concluimos que la producción de la identidad docente y profesional en la Educación de Jóvenes y Adultos en los primeros años de docencia está marcada por conflictos, miedos, incertezas y expectativas para el futuro, relacionados con la continuidad de la formación, las nuevas oportunidades de trabajo docente, y una educación mas significativa para el otro y para sí.

Palabras clave: Self, Posicionamiento, Identidad, Multimétodos, Educación de Jóvenes y Adultos.

Introdução

Este estudo teve por objetivo analisar as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos primeiros anos de docência, nas cidades de Aracaju e Brasília. Os primeiros anos de experiência profissional docente, no mercado de trabalho formal, demarcam momentos de transição entre a formação inicial e a atuação institucional. A transição promove mudança e deslocamento de posições, podendo ser seguida por rupturas, com a mudança do contexto cultural, das relações e das interações que a pessoa tem com o outro e das formas de atuação (Zittoun, 2007). Os períodos de transição são marcados e direcionados para a regulação por meio de reflexão sobre si e sobre as atividades. Na busca de caminhos possíveis, as atualizações de si resultam das tensões entre forças de permanência e mudança, entre coletivo e individual e entre emoção e ideologia (Mieto, Barbato & Rosa, 2016). Entendemos como si mesmo, a multiplicidade dinâmica de posicionamentos inter-relacionados em cronotopos (Bakhtin, 1984), em que os posicionamentos podem mudar e até se oporem conforme as mudanças no espaço e tempo (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992).

Para interpretar as dinâmicas de produção da identidade docente, optamos pela abordagem dialógica (Volochinov, 2004; Mieto, Barbato & Rosa, 2016) que compreende o humano como sistema aberto. Apesar de existirem diferentes definições de identidade na perspectiva cultural e dialógica, neste estudo compreendemos a identidade como o entrelaçamento do eu com a cultura em processos de negociação de significados em posicionamentos que o sujeito assume na contextualização (Auer, 1995), os quais são concretizados em interlocuções.

A interação dialógica ocorre em multiplanos em que o enunciado diz respeito ao dito, a enunciação, ao ato de dizer, que é concretizado nas tensões geradas no espaço intersubjetivo (Beraldo, Ligorio & Barbato, 2017). A enunciação procede de alguém e se destina a alguém que atua orientado à responsividade. A partir da enunciação completa, o tema se constitui na interação, no discurso da vida real e esse se desenvolve alterando os objetivos comunicativos de acordo com os interlocutores (Volochinov, 2004), tecendo o cronotopo. No tema, a enunciação é dotada de significação que pode ser repetida por estar atrelada aos elementos reiteráveis e à simila-

ridade inerentes ao sistema da língua. A parte ativa de toda enunciação é a polifonia em que diversas vozes se concretizam ou ficam suspensas em discursos constituídos por vários outros discursos. O interlocutor direciona sua fala para o outro e/ou para si mesmo.

A teoria do posicionamento busca um esquema explicativo para a alternância de posições dos interlocutores no discurso e sua relação com diferentes fenômenos psíquicos e sociais (Harré & Van Langenhove, 1999). Essa teoria parte da análise dinâmica dos discursos do sujeito nas interações simbolicamente mediadas por diversas ferramentas, principalmente pela linguagem, tendo o foco na compreensão de como os fenômenos psicológicos são produzidos no discurso. Na teoria há uma distinção entre posição e posicionamento. Conceitualmente, posição caracteriza o lugar social, psicológico e discursivo, a partir dos quais as pessoas produzem narrativas, metáforas e conceitos nas práticas discursivas nas interações. E, o posicionamento é uma estratégia discursiva que possibilita aos sujeitos assumirem, negociarem, produzirem e rejeitarem posições, ou seja, o posicionamento é uma “construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas” (Harré & Van Langenhove, 1999, p. 14). Entendendo que a intersubjetividade é o espaço de negociação e de desenvolvimento intelectual, para expressar e compartilhar a emoção (Beraldo et al., 2017), o posicionar-se é transitar nos espaços, nas dimensões temporais (presente, passado e futuro), em narrativas que se articulam às práticas discursivas dando sentido a si, ao outro e ao mundo, em redes de relações e pertencimento.

Nesse estudo, os posicionamentos também se referem à atualização de si, ao conjunto de possibilidades em que a pessoa pode atuar, concretizando significados na interação e os transformando, incluindo a produção de ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005) em períodos de transição. Na medida em que a pessoa explica e argumenta o presente, apresenta e interpreta o passado e projeta o futuro em suas possibilidades. As ambivalências são identificadas a partir da tensão produzida por um sistema que implica um núcleo (significado regulador) e que tem dois ou mais vetores (sentidos discrepantes), não isomórficos em tamanho e direção (Abbey & Valsiner, 2005).

Compreendendo a identidade como um processo em permanência e mudança, em que a pessoa, em sua historicidade, é múltipla e única, contínua e descontínua, individual e social (Akkerman & Meijer, 2011). O sujeito múltiplo apresenta uma estrutura aberta e flexível (Straub, 2013), que experimenta as vivências das diversas posições-eu. É polifônico, compondo-se por várias vozes, sendo esse processo inacabado, em produção. O sujeito unitário insere-se na multiplicidade e se fixa em alguns momentos de interlocução em posições monológicas, em dinâmica de permanências breves ou prolongadas (Barbato et al. 2016). É autoritário e acabado, resistente à mudança, tendo uma estrutura fechada, solidificada, possivelmente inflexível e inabalável mesmo que observável em um ínfimo temporal antes de nova inserção em processo de transição orientado à polifonia. Essa nucleação provisória ou prolongada, ao mesmo tempo em que oferece espaço para a percepção de continuidade, ilumina sistemas de significação e atuações preferenciais num dado momento da interpretação de si. Podendo ser nucleado por estilo de vida, religião, profissão, política, ou seja, pelo campo discursivo e de atuação preferencial num dado espaço de interpretação de si, do outro e do mundo.

O sujeito pode ser contínuo e descontínuo em uma dimensão temporal. A continuidade designa uma forma específica de integrar as diferenças temporais (descontínuas) em um eixo do tempo, não significando que esse permaneça o mesmo durante a vida. Experiências, mudanças e expectativas de futuro integram-se ao eixo do tempo sendo atualizadas nas narrativas e explicações no jogo entre conhecido e novo, permanências e mudanças, na tessitura de coerências de si mesmo. As interpretações de si tematizam a mudança, tornando compreensível a modificação do sujeito que se interpreta como igual a si mesmo e pertencente a certo(s) grupo(s) no decorrer da vida.

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

pessoal está atrelada à continuidade e coerência de si mesmo. Sendo assim, “uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro” (Volochinov, 2004, p. 147).

A coerência faz com que o sujeito não seja contraditório, de modo que assume certas posições que se harmonizam entre si. Portanto, sem identidade a capacidade de julgamento, a autonomia e a experiência se tornam impensáveis (Straub, 2013). Os conceitos de identidade e *self* são diferentes, no entanto, há dificuldades na descrição de como se relacionam. Os estudos desenvolvidos por Hermans, Kempen e Van Loon (1992) e McAdams (2001) têm consolidado na Psicologia a abordagem narrativa de *self* e identidade. Para De Souza (2005), a identidade está no *self*, entendendo-o como uma estrutura geradora de significados constantes que atribui sentido ao mundo organizado e à experiência individual. A identidade seria assim resultante das produções de significados gerados pelo *self* na interação entre o Eu e a cultura. Neste artigo, a experiência é entendida como um processo semiótico de produção do significado pessoal na situação vivida, tornando possível a produção de significados. O *self* é síntese dos diálogos entre o Eu e o Mim (Rosa & González, 2013), resultante da dinamicidade de posicionamentos do Eu na interlocução, e a identidade como a dinâmica de tornar-se igual a si mesmo e ao outro. Identidade e *self* se atualizam em interação, orientando a percepção de continuidade e coerência de si (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016).

As narrativas na produção da identidade

“Somos todos contadores de histórias” (McAdams, 1993, p. 11). O ato de narrar, contar e (re)criar histórias é uma característica da espécie humana. Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa (Barthes, 1993). O ato de narrar promove a atualização de si e o sentido de continuidade e unicidade (Welbourne, 2012). As narrativas possibilitam a compreensão das dinâmicas de permanências e mudanças na produção de significado e interpretações de si, do outro e do mundo, sobre a natureza e as condições da existência (Brockmeier & Harré, 2003), dos contextos vivenciados, das memórias e das tessituras de histórias de vida inter e transgeracionais.

Em um sentido geral, “a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades linguísticas” (Brockmeier & Harré, 2003, p. 2). As narrações são ricas em declarações indiciais, pois se referem à experiência pessoal e tendem a ser detalhadas com o foco em eventos e ações. Dessa maneira, o ato de contar história define-se como uma habilidade relativamente independente da educação e do conhecimento de línguas, uma vez que para isso não é necessário ter um conhecimento formal, visto serem práticas universais e culturais.

Na estrutura narrativa existem o contexto, que é produzido na interação, e os acontecimentos, que podem ser sequenciais ou não, permitindo ao narrador transitar entre o presente, as interpretações do passado e de futuro. Ao falar de si e/ou de outros, produz atos de identificação (Rosa, 2007), sequencia momentos relevantes, produzindo coerência ao integrar eventos e episódios à trama, apresentando lugares, tempos, motivações e sistemas simbólicos do narrador e dos personagens (Bruner, 1997).

As histórias de vida não são fixas, são situacionais e têm propósitos que se produzem na interação, de acordo com a audiência à qual a narrativa é endereçada (Blix, Hamran, & Normann, 2015). Os contextos interacionais, onde as narrativas emergem, formam a fundação para a investigação da produção de identidade e *self* na interação.

Identidade docente em múltiplos olhares

Nas últimas décadas, uma série de estudos sobre a identidade docente foi publicada (por exemplo: Akkerman, & Meijer, 2011; Alsup, 2006; Barrett, 2005; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Carter, 1993; Connelly, & Clandinin, 1999; Day, 2002; Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Estola, & Elbaz-Luwisch, 2003; Flores, & Day, 2006; Friesen, & Besley, 2013; Geijsel, & Meijers, 2005; George, Mohammed, & Quamina-Aiyejina, 2003; Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti et al., 2014; Kelchtermans, 2005; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin, & George, 2002; Oswald, & Perold, 2015; Roberts-Holmes, 2003; S reide, 2006; Thomas, & Beauchamp, 2011; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Walkington, 2005; Weber, & Mitchell, 1995; Woods & Jeffrey, 2002). Neste estudo, a identidade docente refere-se à história do sujeito

como professor em processo de interpretação e atualização de si, que é marcado por crenças, normas, valores, desejos e concepções, e à sua formação inicial e/ou continuada (Laffin, 2012). As dinâmicas polifônicas atuam na produção dos processos de identificação, sendo atualizadas também nas interpretações de si, do outro e do mundo, em narrativas. Observa-se que, nas narrativas, as lembranças atualizam a gênese da produção da identidade docente como ocorrendo antes da formação profissional. Cada narrador ilumina certas experiências passadas a partir do que é relevante e regula o seu presente em interação com o pesquisador: nas brincadeiras de Ser Professor, na relação aluno-professor, no contexto familiar (mãe, tia, que são professoras) (Barbato et al., 2016; Carlucci, 2013; Mieto, 2010), nas condições sociais e econômicas (o curso fácil de passar e mais em conta para custear), dentre outras (Beijaard e al., 2004; Danielwicz, 2001; Rodgers & Scott, 2008).

Iza et al. (2014) elaboraram estudos sobre identidade docente com o objetivo de identificar elementos que constituem a identidade do professor. Nesses estudos, identidade docente é um processo de construção social do sujeito historicamente situado e relaciona-se a três temas principais: formação inicial e continuada, profissionalidade docente e experiência e saber da experiência. A formação inicial e continuada está relacionada aos processos que podem ser contínuos, que favorecem o desenvolvimento profissional docente. A experiência e o saber da experiência dizem respeito a como emergem ao longo da trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade (Iza et al., 2014) e orientando as interpretações e explicações sobre a profissão (Barbato et al., 2016).

Apesar de conceituarem a identidade docente como um processo cuja gênese é anterior à formação acadêmica e profissional, Iza et al. (2014) enfocam, nesses estudos, a formação como base para a identidade docente, não aprofundando a reflexão no desenvolvimento pessoal dos profissionais anterior à formação. As pesquisas desse grupo contemplam aspectos relacionados à formação inicial e à formação continuada, abordando temáticas que perpassam os estágios curriculares supervisionados; as interações professor-pesquisador; a dimensão afetiva do trabalho docente; e o currículo de formação de professores de Educação Física.

Outros estudos sobre identidade docente englobam diversos aspectos, além dos temas tradicionais relacionados a como os professores trabalham, aprendem e se desenvolvem. Beauchamp e Thomas (2009), Day (2004), Kelchtermans (2005) e Palmer (1998) investigaram o papel das emoções, do compromisso e da coragem no ensino para a produção da identidade docente. A identidade docente é considerada como moldável e transformável na multiplicidade de contextos e elementos pessoais (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Beijaard et al, 2004; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008). Beijaard et al. (2004) conceituam a identidade como um processo contínuo de (re)interpretações de experiências no em-sendo (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016; Bakhtin, 2003) a partir da pergunta “Quem sou eu neste momento?” (Beijaard et al, 2004, p. 108). Por sua vez, ao definir a identidade de professores iniciantes, Danielewicz (2001) concluiu que cada pessoa é composta por várias identidades, muitas vezes conflitantes, por estarem em estados voláteis no início da profissão docente; ou seja, em experiências docentes não vivenciadas anteriormente, mas que permitem a construção ou reconstrução, reforma ou erosão, adição ou expansão da identidade.

Na abordagem dialógica, a narrativa permite compreender como os discursos são produzidos na interação de ao menos dois interlocutores sociais (Volochinov, 2004), atualizando a identidade docente. Os discursos produzem cronotopos, implicados em relações de poder históricas, sociais e políticas que ocorrem na cultura em situação e época específicas (Volochinov, 2004; Mieto et al., 2016), em frequente negociação e redefinição de territórios ideológicos (Larrain & Haye, 2012). Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) afirmam que os discursos dos professores são construídos nos espaços dialógicos da prática docente e mudam de acordo com a sua ação e experiência, enraizadas no contexto social e histórico.

Os professores produzem diferentes posicionamentos. Para Lauriala e Kukkonen (2005) as várias posições dos eus são: a) o eu que existe e que pode subsistir no futuro; b) o eu que se esforça em uma direção, como uma construção da sociedade ou do mundo em torno de mim; c) o eu que representa o dever e o que pode se esperar de mim, nas posições que devo cumprir de acordo com pontos de vista sociais comuns de

ensino. Nesse sentido, os posicionamentos-eu podem entrar em conflito desencadeado, possivelmente, pela mudança e/ou permanência de significados e posições do professor iniciante; quando este deixa de ser aluno e passa a ser professor, bem como quando se encontra em situações que contradizem suas crenças e expectativas.

O conceito de identidade profissional docente, por sua vez, tem sido relacionado a conceitos de posicionamento, reflexão, prática e experiência (Beijaard et al., 2004). Nesse estudo, a identidade docente e a identidade profissional são conceitos distintos, porém interligados. O primeiro está relacionado à trajetória e escolha do sujeito em ser professor, e o segundo, à vivência do sujeito como professor; ambos produzidos ao longo da vida do sujeito, nas experiências e vivências em múltiplos posicionamentos e significados. Entendemos a identidade profissional também como um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica na atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos do sujeito. Ser profissional refere-se à maneira de conduzir e de se produzir profissionalmente (Dall’Alba & Barnacle, 2007; Rodgers & Scott, 2008), sabendo aplicar e refletir sobre os conhecimentos específicos e as habilidades adquiridas, buscando ampliar conhecimentos, transformando-os.

A produção da identidade profissional docente antecede a formação acadêmica, podendo ser identificada nas brincadeiras de ser professor. Para Lasky (2005), a identidade profissional do professor se desenvolve em estágios e prolonga-se na carreira profissional, ocorrendo em um contexto social, moldada pelas reformas que acontecem na educação. Nesse sentido, torna-se possível a produção da identidade profissional a partir da vivência como aluno, em brincadeiras e na vivência docente durante o curso de formação inicial. Estudo realizado por Thomas e Beauchamp (2011) sobre identidade profissional, com sujeitos que estão no primeiro ano de exercício na profissão, indicou que os professores estão preparados para assumir o desafio de ser professor e produzem formas de permanência na profissão.

Este processo se desenvolve de forma gradual, complexa e muitas vezes problemática; uma vez que os professores iniciantes estão na transição do posicionamento de aluno ao de professor, marcada por

momentos de incertezas e descobertas. Tendo por base o estudo de Thomas e Beauchamp (2011), compreendemos o desenvolvimento da identidade profissional relacionando-o as seguintes questões: Que professor estou sendo? (presente); Que professor eu quero/queria ser? (durante a formação, em temporalidade presente-passado), e Que professor quero tornar-me? (presente-futuro).

A identidade profissional docente abrange não apenas a noção de “quem sou” (eu), mas também a de “quem eu sou como professor”, na articulação entre *self*, identidade docente e identidade profissional. O *self* a identidade docente e profissional estão relacionados às interpretações do professor: como se posiciona nos contextos interacionais e suas reflexões que integram e regulam suas atuações cotidianas, docente e profissional. Segundo Palmer (1998), trata-se do entrelaçamento das forças centrípetas (de permanência) e centrífugas (de mudança) que compõem o sujeito, produzindo sentido de si como sujeito e como profissional.

Método

Trata-se de pesquisa qualitativa com o uso de multimétodos baseada nos pressupostos teóricos da Psicologia cultural e dialógica, tendo sido aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (CAAE: 55762915.2.0000.5540). Participaram quatro professores atuantes na EJA, escolhidos de acordo com os seguintes critérios: lecionar em escola pública ou em programas de governo, atuantes na modalidade de ensino EJA no primeiro ou segundo segmento do ensino fundamental; e estar nos primeiros cinco anos de experiência docente.

Houve um primeiro contato com cada participante, a partir de indicação das coordenadoras das escolas. No primeiro encontro, levamos o termo de consentimento livre e esclarecido, com informações sobre os participantes, objetivos da pesquisa e sequência de encontros. Após o aceite foram realizadas duas sessões de entrevistas individuais: a) entrevista aberta; b) entrevista episódica seguida por entrevista mediada por imagens ou objetos. Ao final primeira sessão, foi solicitado que o participante trouxesse no encontro seguinte, uma fotografia ou objeto que representasse sua profissão. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o uso de dois gravadores digitais portáteis; com inter-

valo de uma semana entre as duas sessões de cada participante. Após a segunda sessão de entrevistas, foi solicitada a cada participante a escrita de duas cartas: a primeira carta escrita na posição-eu, e a segunda, na posição-outro. A primeira carta teve como tema o Ser Professor na EJA; e a segunda teve como tema Ser Secretário de Educação. As duas cartas foram enviadas à pesquisadora por *e-mail*.

O material produzido por cada participante foi colocado em sequência para a formação de um texto único. Foi aplicada a análise dialógico-temática na identificação de significados e sentidos em posicionamentos. Em seguida, aplicou-se a análise pragmática do discurso para aprofundamento da identificação dos posicionamentos (eu, outro e mundo/situação) e seus significados e sentidos, considerando-se o recorte temporal utilizado por cada participante. Concomitantemente, nos dois níveis foi realizada a análise das polifonias. Esse procedimento implica a identificação de redundâncias, ênfases e força de significantes e significados produzidos na sequência discursiva. Após o tratamento de cada conjunto de informações individuais, foram identificados os temas resultantes de polifonias e dinâmicas comuns aos quatro participantes em um mapa.

Resultado

As dinâmicas de produção da identidade docente e da identidade profissional docente, nas narrativas e explicações de si dos participantes, são orientadas por: a) cronotopo da atividade; b) posicionamentos; e c) dinâmicas polifônicas.

O cronotopo da atividade foi formado pelos temas: a1) Família, tendo como orientação o local de nascimento e criação, em que se reportam à infância e adolescência, situações socioeconômicas e o esforço das mães para garantir a permanência na escola; a2) Formação Acadêmica, dividida em dois subtemas: Educação Básica, tendo como marcos os modelos de professores, o brincar de Ser Docente e a escolha da profissão; e Ensino Superior, atrelado à preparação para a profissão com ambivalências. A primeira em relação à escolha da profissão sendo caracterizada como oportunidade, no sentido de ter acesso ao ensino superior e consequência por que não queriam cursar licenciatura, mas bacharelado; e a segunda atrelada à formação docente caracterizada como insuficiente no sentido de ser teórica e, simul-

taneamente, como espaço para experimentação do ser docente; a3) Mercado de Trabalho está orientado pelo exercício da profissão com contrato formal de emprego, apresentando ambivalência no subtema Prática Docente com dois vetores, contentamentos e frustrações. Os contentamentos estão relacionados à mediação da prática docente proporcionando aos alunos mudanças na postura e vocabulário, atuações e conquistas, tais como: sucesso escolar, aprovações em seleções e assinatura de contratos de emprego. E as frustrações são marcadas pelos problemas estruturais da escola, relacionados à falta de material didático e do suporte pedagógico, às relações de desavenças entre professores e alunos, e aos atrasos de salários.

Ensinar de forma significativa regula as narrativas e explicações dos quatro participantes, e está relacionado a ser, fazer significativamente, estudando na prática docente, se surpreendendo, refletindo e exercendo a profissão de forma relevante para os alunos e para si, como docente; proporcionando aprendizagem que faça sentido e possibilite aos alunos realizarem suas expectativas futuras com mudanças sociais.

Os posicionamentos identificados foram: b1) Posicionamentos-eu: Ser Aluno orientado pelas experiências de brincar de ser docente e pelos modelos de professores; e Ser Docente no sentido de transformar a realidade por meio da educação ensinando de forma significativa para si e outro; e b2) Posicionamentos-outro: Professores da educação básica como bons modelos docentes, quando eram alunos; Professores Universitários que não praticam o que ensinam; Coordenadores das Escolas como administradores cujas atuações não modificam as práticas escolares. Ser Secretário, mediado pelos posicionamentos Ser Aluno e Ser Docente, orientado às melhorias na EJA para professores e alunos.

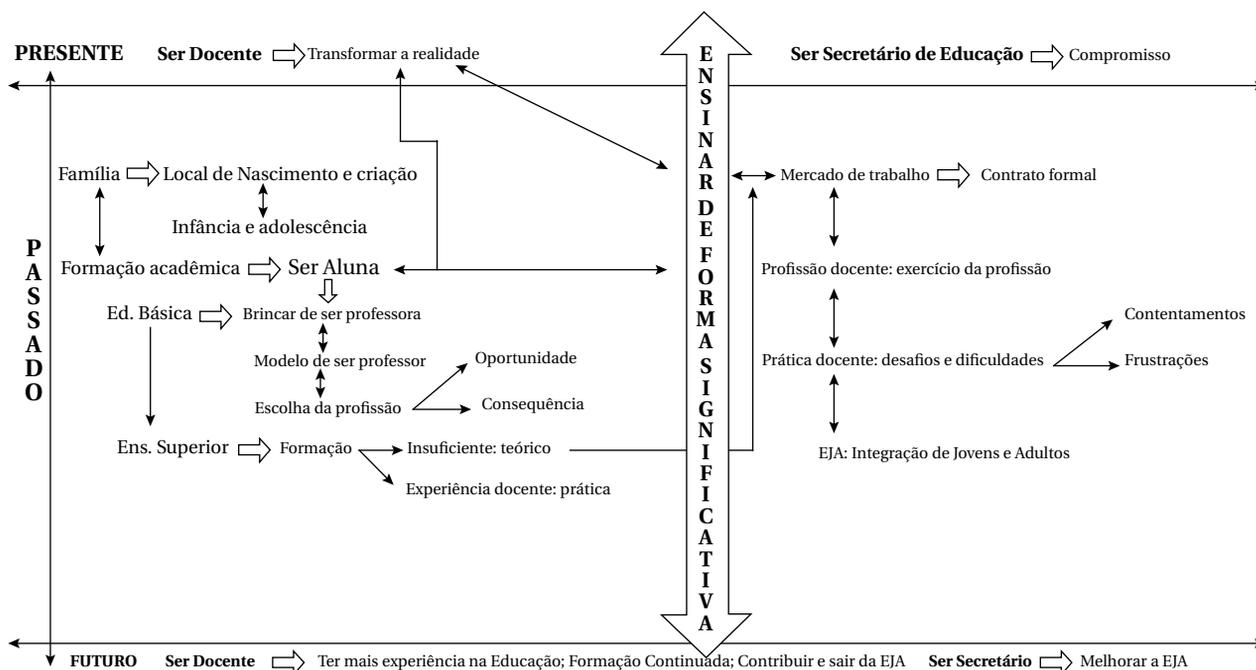
As dinâmicas polifônicas foram produzidas: c1) por relação entre posicionar o outro contraposto às posições-eu como: a prática docente dos professores universitários que não se concretiza na vida pessoal, acadêmica e profissional. Os participantes defendem que o bom ensino implica na produção de coerência docente independentemente do contexto de atuação. Os participantes contrapõem suas práticas como docentes da educação básica ao posicionarem os coordenadores da escola, considerando que as reuniões pedagógicas são simples-

mente para cumprir carga horária e não provocam mudanças no contexto escolar; ao posicionarem os alunos como não querendo aprender; e o sistema de educação, que valoriza somente as notas, desencadeando frustração na prática docente ao serem obrigados a ensinarem conteúdos qualificados como irrelevantes ao público da EJA. Ao posicionarem-se como secretários de educação contrapondo a política para EJA, ao pouco tempo ao ensino com foco “exagerado” em conteúdos e a falta de percepção pedagógica voltada para o público; c2) na intersubjetividade: produzidas com os alunos no tempo presente e com os modelos de bons professores, no tempo passado. A responsividade entre aluno e professor foi orientada por sentidos de sucesso acadêmico e profissional dos alunos e marcada por relações de afetividade; com o professor universitário, orientação para a profissão docente como baseada em amor e dignidade, com boas condições de trabalho, salários adequados ao serviço que oferecem respeito e reconhecimento por parte das autoridades responsáveis pelo funcionamento e manutenção da educação. E c3) por intertextualidade entre os posicionamentos Ser Aluno, Ser Docente e Ser Secretário. Quando se posicionam como Secretário, se reportam as posições de professor e aluno, orientando o conjunto de significados que utilizaram para interpretar o que precisa melhorar na EJA, incluindo a formação do professor, as condições de trabalho, os espaços de ensino e os materiais didáticos para melhorar a vida dos alunos.

A leitura do mapa (Figura) é realizada com orientação da esquerda para direita, seguindo os movimentos das setas, que indicam as relações dialógica e dialética entre os tempos, significados e posicionamentos.

Discussão

As dinâmicas polifônicas ocorreram por relação, intersubjetividade e intertextualidade, em que a regulação dos significados nos posicionamentos dos jovens professores de EJA foi orientada para o ato de ensinar de forma significativa, transformando a realidade social e do sujeito. Os significados reguladores têm, possivelmente, a função de manter a coerência de si e do outro na situação produzida no momento da coleta. Há uma tensão na relação entre a novidade do emprego formal e as condições de atendimento escolar e de vida dos alunos em Ara-



Legenda

= Tempo cronológico

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

⇒ = Sentido

= Ambivalência: com duas setas em vetor para a mesma direção

Figura

Mapa das dinâmicas de produção do Ser Docente.

caju e Brasília. Nas dinâmicas de produção da identidade docente dos participantes há similaridade e diferenças mediadas pelas experiências, crenças e valores, produzindo sentido na interação. A escolha de Ser Docente foi mediada pelos pontos de mutação (Bruner, 1997) e as ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005), que relacionadas indicam que os participantes estão em transição.

As narrativas produzidas no cronotopo da atividade desencadearam temas centrais nas explicações de si, comuns entre os quatro participantes: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho. Os temas produzidos nos remetem à influência da cultura na vida dos sujeitos canalizando as suas escolhas profissionais a partir das condições socioeconômicas (Beijaard et al., 2004; Danielwicz, 2001; Rodgers & Scott, 2008). Para esses participantes, a educação é um meio para melhorar os aspectos sociais e econômicos de si e da família, assim como dos alunos, em atos de identificação com os bons e maus modelos de professores, transfor-

mando o contexto social por meio do exercício da profissão docente.

Foi observado que esses significados geraram pontos de mutação (Bruner, 1997), em eventos importantes nas transições e mudanças de posicionamentos nos contextos vivenciados narrados. Os pontos de mutação foram marcados: a) pelo ingresso na educação básica; b) pela escolha do curso no ensino médio; c) pelo ingresso na universidade; d) pelos ambientes de estágios; e) pela saída da universidade e entrada no mercado de trabalho.

O tempo foi marcado de forma contínua e também descontínua (Straub, 2013), apresentando rupturas desencadeadas pelos pontos de mutação, na produção de significados que regulam o si, o outro e o mundo em posicionamentos concretizados na interação. Os tempos presente e futuro aparecem como incertos e de possibilidades: de permanências, como professor, e de mudanças, como a saída da EJA e a atuação em outras modalidades e níveis de ensino, e na formação continuada.

A produção da identidade docente e profissional foi marcada nas brincadeiras de Ser Professor na infância, nas apresentações de trabalhos realizadas no ensino médio, no estágio durante o ensino superior, na profissionalização docente inicial na escola normal e no exercício profissional docente. As lembranças das brincadeiras e o desejo de ser professor foram atualizados no presente, desencadeados pelos bons modelos de professores da educação básica e do ensino superior que os marcaram significativamente. Nos estágios, experimentaram ser professores “de verdade”, sendo tais experiências desencadeada por tensão nos posicionamentos de Aluno e Professor, concomitantemente, ao se posicionarem como múltiplos (Akkerman & Meijer, 2011), favorecendo a decisão pela permanência na profissão.

Os modelos de professores, na educação básica e no ensino superior, contribuíram para a escolha da profissão e possibilitou aos participantes perceberem a coerência dos professores, considerados modelos, por meio da mudança de contextos e posicionamentos. Ressaltamos que estes são caracterizados tanto com aspectos positivos quanto negativos (Derrida, 1991). Para três participantes, os modelos docentes repercutiram na continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, contribuindo para que avançassem na formação acadêmica e profissional. Dois participantes têm planos de realizarem cursos de pós-graduação para se qualificarem em suas funções e o outro estava se formando como pesquisador em nível de doutorado à época. Para um participante, os modelos docentes incoerentes o marcaram negativamente, sobretudo no que se refere à relação entre ensino teórico e prático. Para este, alguns professores universitários eram bons oradores, mas não abriam espaço para discussões nas aulas, havendo também cobranças excessivas relacionadas à manutenção do silêncio em sala de aula.

Em relação às contribuições do ensino superior para a formação docente e para a produção da identidade docente e profissional, destacamos que os participantes, caracterizam o Ensino Superior como espaço para aprender a ser professor profissional (Lasky, 2005), enfatizando a falta de diálogo com a realidade do contexto escolar, visto que a formação docente se baseia na teoria sem abrir espaço à prática. Observamos que a saída da universidade é marcada como ponto de mutação, pois desencadeia de transição (Zittoun, 2007), que gera e é gerada por ruptura(s), aceitação e rejeição de posicionamentos (Harré & Van Langenhove, 1999) com os desafios da entrada no mercado de trabalho.

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

As tensões são geradas também a partir de posicionamentos não esperados dos alunos, tais como: a sensibilidade dos alunos quando não sabem ler e escrever; alunos adultos, caracterizados como donos de si, por terem suas opiniões, suas crenças, serem sujeitos responsáveis por suas ações, e alunos cumprindo medidas socioeducativas. A tensão nos posicionamentos-eu Ser Aluno e Ser Docente, durante o estágio, gerou crise produzindo modificação nas posições e significados na tentativa de se posicionar em harmonia ao contexto de interação, sendo os participantes, deste estudo, interpretados como sujeitos múltiplos, em mudança e compostos por várias vozes (Volochnov, 2004). Esse reconhecimento gera tensão na alternância das posições aluno e professor nos diferentes contextos em que se inserem durante a formação universitária: no curso é aluno e na escola é o professor. Essa tensão entre ser professor e aluno media o ser docente e o exercício da profissão, em que também se constituem e são constituídos pelos outros - a família, seus professores da educação básica e universitários e seus alunos.

A partir das interpretações produzidas como professores durante suas participações neste estudo, sobre suas experiências como aluno, os participantes buscaram atualizar em suas práticas as atuações dos professores que os marcaram positivamente, incluindo ética, crenças e valores; realizando um trabalho bem-feito sem serem preconceituosos, estimulando e mostrando aos alunos que esses são capazes de aprender. Por outro lado, identificamos a possibilidade de produção da identidade binária (Straub, 2013), mediada pelos posicionamentos-Outros em que rejeitam a incoerência destes e modificam a sua prática na educação

básica. Nesse sentido, os modelos de professores com aspectos negativos estão relacionados à vontade de o aluno desistir de ser professor, à falta de ética e a professores que não se sentem parte de uma engrenagem. Esses aspectos estão relacionados aos professores que gostam e têm ética e aos que não gostam e não têm ética na profissão docente, que tratam a profissão apenas como uma forma de ter uma renda.

Conclusão

Nesta pesquisa, identidade docente e identidade profissional não são sinônimos. A identidade docente abrange a identidade profissional, visto que orienta e é orientada pela história pessoal que perpassa as experiências e se atualiza na prática docente em processos de interpretação de si, marcada por crenças, normas e valores. Há processos de reflexão sobre como está sendo como professor a partir das posições Outro e Mundo, no contexto de atuação. A identidade profissional docente é desencadeada no exercício da ação docente em um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica a atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos da profissão.

O estudo indicou que a produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos nos primeiros anos de docência está em transição e é marcada por ambivalências geradas na dinâmica de permanências e mudanças em tensões e incertezas, no presente, e expectativas de futuro relacionadas

à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente e de educação mais significativa para o outro e para si.

Tendo analisado as dinâmicas de produção da identidade docente nas cidades de Aracaju e Brasília, entendemos que os participantes de Brasília se mostraram mais abertos à narrativa, em consideração à presença dos mesmos na formação continuada, seja em outro curso de graduação ou na pós-graduação e por fazerem parte como estudantes da mesma instituição de ensino em que se formaram. Os participantes de Aracaju se mostraram abertos à experiência, mas introvertidos ao narrarem suas histórias, possivelmente por essa ter sido a primeira participação em pesquisa.

Com base nesta pesquisa, consideramos que as sessões de entrevistas deveriam ser realizadas com intervalo de tempo maior, a fim de possibilitar a análise das informações produzidas na interação entre pesquisador e participante de uma sessão para outra; tendo em vista o planejamento das sessões de entrevista episódica e o aprofundamento e detalhamento do conhecimento produzido. Sugerimos estudos posteriores sobre as dinâmicas de produção de identidade docente e profissional de professores em transição, com foco no momento de finalização da formação inicial em nível de graduação e o início de atividade docente em diferentes contextos de atuação, visto que esses estudos possibilitam avançar na compreensão da relação entre o eu e a cultura no processo de interpretação e negociação de si, o outro e o mundo.

Referências

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005) Emergence of meanings through ambivalence. *FQS: Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6(1), Artigo 23. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/515/1114>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. London: Routledge.
- Auer, P. (1995). Context and contextualization. In J. Verschueren, J.O. Ostman & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Barbato, S. B.; Mieto, G. M., & Rosa, A. (2016). *O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas*. In M. C. S. L. Oliveira, G. M. Mieto, J. F. Chagas-Ferreira, & R. M. F. Beraldo *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação*. Curitiba, PR: Alínea.
- Barrett, A. M. (2005). Teacher accountability in context: Tanzanian primary school teachers' perceptions of local community and education administration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(1), 43-61. <https://doi.org/10.1080/03057920500033530>
- Barthes, R. (1993). *The semiotic challenge*. Oxford: Basil Blackwell.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20 (2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beraldo, E. M. J., Ligorio, M.B. & Barbato, S. (2018). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study. *Research Papers in Education*, 33(2), 278-299. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497>
- Blix, B. H., Hamran, T., & Normann, H. K. (2015). Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities. *Journal of Aging Studies*, 35, 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.009>
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300011>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Carlucci, A. P. (2013). De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679-691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: Suny.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*. 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. New York, NY: McGraw Hill.
- Derrida, J. (1991). *Limited Inc*. Campinas, SP: Papirus.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *J. Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- George, J., Mohammed, J., & Quamina-Aiyejina, L. (2003). Teacher identity in an era of educational reform: The case of Trinidad and Tobago. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 33(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/0305792032000070048>
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory*. Massachusetts: Blackwell.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (2001). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York, NY: Guilford Press.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>

- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P. et al. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. <https://doi.org/10.14244/198271999978>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>.
- Laffin, M. H. L. F. (2012). A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 210-228.
- Larrain, A., & Haye, A. (2012). The discursive nature of inner speech. *Theory & Psychology*, 22(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/0959354311423864>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in the context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.199-208). Abingdon: Routledge.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychological*, 5(2), 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>.
- Marsh, M. M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 453-469. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00242>
- Mieto, G. S. M. (2010) *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.15900102-3772e32ne29>
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565. <https://doi.org/10.1080/0141192022000005823>
- Oswald, M., & Perold, M. (2015). A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-8.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York, NY: Jossey Bass.
- Roberts-Holmes, G. (2003). Towards an understanding of Gambian teachers' complex professionalism. *Teachers and Teaching*, 9(1), 35-45. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049896>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 735-755). New York, NT: Routledge.
- Rosa, A., & González, F. (2013). Trajectories of experience of real life events: A semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(4), 395-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9240-4>
- SØreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>
- Souza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Straub, J. (2013). Personal Identity: A Concept in Humanist Tradition?. *Approaching Humankind: Towards an Inter-cultural Humanism*, 6, 233-250. <https://doi.org/10.14220/9783737000581.233>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>

- Volochinov, V. N. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec Annablume.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher!: Interrogating images and identity in popular culture*. Philadelphia, US: Psychology Press.
- Welbourne, P. (2012). *Social work with children and families: Developing advanced practice*. London: Routledge.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15 (2), 193-211. <https://doi.org/10.1177/110330880701500205>

Danyelle Natacha dos Santos Góis

Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, com bolsa CNPq. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: natachadanyelle@gmail.com

Silviane Barbato

Docente do Dept. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e da Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
E-mail: silviane.barbato@gmail.com

Endereço para envio de correspondência:

Dept. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia. ICC SUL – Bloco A- Térreo. Campus Darcy Ribeiro. Universidade de Brasília. Asa Norte. 70.910-900 Brasília- DF
Universidade de Brasília. ICC Sul, Bloco A, Térreo, *Campus* Darcy Ribeiro. Asa Norte. CEP: 70900-910.
Brasília – DF Brasil.

Recebido 15/02/2017

Aprovado 03/05/2018

Received 02/15/2017

Approved 05/03/2018

Recibido 15/02/2017

Aceptado 03/05/2018

Como citar: Gois, D. N. S., & Barbato, S. B. (2018). Dinâmicas de produção da identidade docentes na EJA. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 480-493. <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017>

How to cite: Gois, D. N. S., & Barbato, S. B. (2018). Dynamics of teachers' identity production in adult education. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 480-493. <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017>

Cómo citar: Gois, D. N. S., & Barbato, S. B. (2018). Dinâmicas de producción de identidad docente en la educación de adultos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 480-493. <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017>