

## INDÍCIOS DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA ATUANTES NA EJA ENSINO MÉDIO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-092>

**Data de submissão:** 06/04/2025

**Data de publicação:** 06/05/2025

**Patrícia Ferreira dos Santos**

Doutoranda em educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

[patriciafds27@gmail.com](mailto:patriciafds27@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7418-6739?lang=en>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4261063821354643>

**Váldina Gonçalves da Costa**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Doutora em Educação Matemática

[valdina.costa@gmail.com](mailto:valdina.costa@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7764>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7394812434585566>

**Stella Luiza Gabriel Tristão**

Mestra em Educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

[stella\\_tristao@hotmail.com](mailto:stella_tristao@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3819-5256>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8124320368139996>

### RESUMO

Neste artigo apresenta-se os principais achados de uma pesquisa de mestrado de caráter qualitativo. Teve-se como objetivo analisar o processo de constituição da identidade profissional do professor de Matemática atuante na EJA, Ensino Médio. O estudo envolve 16 escolas Estaduais de Uberaba-MG e 19 docentes. A construção dos dados foi lograda por meio de grupo focal on-line, diário de campo e questionário. A análise dos dados pautou-se no Paradigma Indiciário ancorado na hermenêutica dialética, por meio da qual, construiu-se um conjunto de pistas e argumentos que interpretados revelaram elementos constituintes da identidade profissional docente. A partir desses elementos, identificou-se 4 processos identitários desse grupo de professores e a necessidade de repensar as políticas públicas que considerem as questões relativas à EJA/EM.

**Palavras-chave:** Identidade. EJA. Matemática.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos voltados ao docente como protagonista do contexto educacional têm despertado o interesse de estudiosos. Passa-se a considerar as múltiplas experiências pessoais e profissionais, e os desafios experienciados ao longo da profissão para desenvolver com responsabilidade social, ética e moral a tarefa no campo educativo. Diniz-Pereira (2013), em estudos sobre a formação docente, observa que à medida que foram se desenvolvendo estudos deste tipo, novas ideias e indagações emergiram e logo, novos estudos começaram a ser realizados, estando entre estes o tema identidade profissional docente.

Tema complexo, pois envolve uma gama de fatores que podem ser tratados de múltiplas formas e em diversas perspectivas, embora, apresente uma preocupação comum que é o processo do vir a “tornar-se professor”. No entanto, tais discussões ainda são tímidas quando se fala do docente de Matemática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, no Ensino Médio (EM), o que nos leva a questionar: como professores de Matemática que atuam na EJA/EM, constituem sua identidade profissional docente?

A EJA historicamente é marcada por movimentos de lutas por uma educação que colabore para o desenvolvimento dos sujeitos de forma - individual, social e política. Contudo, muitos problemas ainda são evidenciados e carecem de atenção. A descontinuidade das políticas educacionais, o insucesso escolar no ensino regular, o aligeiramento do ensino, a necessidade de acesso ao emprego e à renda, são fatores que contribuem para o crescente número de jovens matriculados na EJA, acontecimento que Haddad e Di Perro (2000), Arroyo (2005), Leão (2005), Lopes (2009), Barbeto (2010) e Filho, Cassol e Amorim (2021) relacionam ao fenômeno da “juvenilização”.

Nesse cenário, com distintas problemáticas, é preciso refletir sobre a formação de professores de Matemática para atuarem na EJA, pois como Arroyo (2006), Ribeiro (2013), Soares e Simões (2004) e Porcaro (2011) ressaltam, não há um processo de formação profissional sistemático para o docente da Educação e Jovens e Adultos.

Dessa forma, questionar a constituição da identidade de professores de Matemática que atuam nesse contexto pode contribuir para estudos sobre entendimento da realidade da EJA/EM e seus educandos, como também para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Entender os processos identitários desses docentes nesse cenário educacional, local de multiplicidades e diversidade, pode colaborar para se repensar políticas educacionais para a melhoria da educação oferecida a essa modalidade de ensino e, da mesma forma, pode auxiliar reflexões sobre os processos de formação profissional docente e das questões relativas ao exercício da docência.

## **2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Na Licenciatura em Matemática são trabalhados um conjunto de conhecimentos comuns às distintas áreas do saber, porém, há os saberes que são específicos do professor de Matemática. Dentre esses destacamos os saberes sobre a Matemática, conhecimento matemático, saber pedagógico e curricular do conteúdo, saberes sobre os alunos entre outros.

Esses saberes são essenciais para ensino de Matemática e o desenvolvimento do trabalho docente nos diversos espaços de educação, isso porque conteúdo e forma são inseparáveis. Quando falamos de forma, chamamos à atenção para as metodologias utilizadas que para a construção e disseminação do conhecimento matemático; para a seleção dos conteúdos a serem ensinados; para o pensar sobre o porquê de ensiná-los; para os posicionamentos políticos e ideológicos adotado ao ensinar os conteúdos matemáticos (Duarte, 2009).

Pensar sobre estas questões é fundamental, pois historicamente, professores de Matemática enfrentam desafios quanto à aversão de estudantes à disciplina de Matemática. Existe a ideia de que a Matemática não é para qualquer um; que muitos de seus conceitos não têm aplicabilidade na vida cotidiana. Afinal, quem nunca ouviu alguém dizer: “eu não gosto de Matemática”; “o que eu vou fazer com isso?”, “Matemática é só para os inteligentes”. Entendemos que estas ideias estão atreladas ao modo como a disciplina e os conteúdos vêm sendo desenvolvidos, isto é, fragmentados, baseados em técnicas de memorização, desconectados da realidade e desvinculados do progresso humano, conforme aponta Fonseca (2007) e Duarte (2009).

No contexto da EJA, os estudantes possuem um conjunto de experiências maior de vida, “assim a aquisição do conhecimento matemático não se inicia para o educando adulto, apenas quando ele ingressa num processo formal de ensino. Essa aquisição já vem se dando durante todo o decorrer de sua vida”. (Duarte, 2009, p. 17). Desse modo, os estudantes trazem algum tipo de pensamento que envolve conhecimentos matemáticos, porém, podem não conseguir expressá-los usando as estruturas e algoritmos usuais utilizados na Matemática escolar. Decorrente disso, o aluno pode se sentir inferior alegando incapacidade intelectual, o que compromete o desenvolvimento e aprofundamento de suas habilidades.

Isto requer do professor de Matemática um trabalho atento às necessidades destes alunos, identificando os conhecimentos que trazem na sua experiência de vida, as suas necessidades sociais, para que assim possa selecionar e organizar suas ações e desenvolver os conteúdos matemáticos, pois se pretendemos contribuir para que os estudantes da EJA sejam sujeitos das transformações sociais e do uso da Matemática nelas, é necessário que contribuamos para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as suas leis internas

do desenvolvimento para poder captar as possibilidades de transformação do real. (Duarte, 2009, p. 10).

Desse modo, é importante que os estudantes da EJA reconheçam que a Matemática pode facilitar seus afazeres da vida cotidiana, percebendo o caráter prático da Matemática, o qual lhe permite resolver problemas do cotidiano, “ajudando-as a não serem enganadas, a exercerem sua cidadania. No entanto, o ensino e a aprendizagem da Matemática devem também contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência – o que transcende os aspectos práticos”. (Brasil, 2002, p.12).

Assim sendo, o professor precisa priorizar e planejar situações de aprendizagem que envolvam os conteúdos matemáticos em conexão aos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que, o conhecimento da matemática e as estratégias didático-pedagógicas a serem mobilizadas devem ser capazes de motivar os estudantes de tal maneira, que estes sintam necessidade de incorporar em seus conhecimentos, saberes matemáticos que possam auxiliá-los, com mais facilidade, a ter acesso aos benefícios sociais, econômicos e do mundo do trabalho (Silva, 2014).

Entretanto, o ensino não pode se limitar a isso, pois a Matemática tem um saber cultural e social, o qual faz parte do desenvolvimento humano e do progresso da sociedade. Fonseca (2007) também nos alerta que é preciso ampliar os conhecimentos matemáticos na EJA. Assim, conhecer, compreender e saber lidar com os conteúdos matemáticos (propriedades, estruturas e relações), entender sua construção epistemológica, contribui para que os estudantes possam reconhecer a Matemática do cotidiano, mas para além, possibilita a elaboração e estruturação do pensamento matemático, bem como estabelecer relações, as quais permitem que o estudante avance nas questões que extrapolam o cotidiano e, assim, construam novos conhecimentos, realizando transformações ao seu redor.

Todavia, trabalhar com o aprendizado de adultos não é algo fácil. O professor de Matemática acaba encontrando dificuldades para compreender o processo cognitivo desses alunos adultos, pela ausência de um repertório de conhecimentos referente ao trabalho docente na EJA ou pela própria intencionalidade política e ideológica do docente.

Diante disso, o docente, mesmo sem perceber, pode realizar atividades educativas de modo a suprir as dificuldades relativas ao déficit dos estudantes em relação ao conteúdo matemático, considerando a defasagem do ensino e/ou os problemas sociais por eles vivenciados. A esse respeito Duarte (2009) ressalta que muitas vezes o ensino de matemática propriamente dito acaba relegado a um segundo plano, sendo considerado prioritárias as discussões e as atividades em torno daqueles temas socioeconômicos. Isso faz com que o ensino propriamente dito, seja desenvolvido

assistematicamente, não contribuindo para a socialização do conteúdo matemático. Assim as camadas populares continuam sem o domínio desta ferramenta cultural (Duarte, 2009, p.9).

O ensino da Matemática perpassa também pela compreensão de seus procedimentos, pela sistematização, de reelaboração e/ou aprofundamento de alguns conceitos, pelo desenvolvimento de algumas habilidades e mesmo de treinamento de algumas técnicas requisitadas para o desempenho de atividade heurísticas e algorítmicas. Esse movimento carece por parte do professor de posicionamento político e ideológico (Duarte, 2009), intimidade com a Matemática e, sensibilidade às especificidades da vida adulta (Fonseca, 2007) e aos saberes dos educandos (Freire, 1994), para elaborar as aulas de matemática para estudantes na EJA/EM de modo a contribuir para formação matemática desses estudantes. Aspectos devem ser enfatizados nos processos de profissionalização e que perpassam pela identidade do professor de Matemática da EJA/EM.

### **3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

O termo “identidade” não está definitivamente determinado, e muito menos, admite uma única interpretação. Cada sujeito ou grupo, de acordo com suas concepções científicas e ou empíricas, pode compreender e interpretar esse conceito de uma forma particular (Dubár, 2005; Bolívar; 2006).

Assim, optamos por desenvolver este estudo fundamentado na perspectiva sociológica, uma vez que partimos do pressuposto que a identidade é constituída em meio à socialização, momento em que o indivíduo é inserido numa estrutura social objetiva, pré-determinada culturalmente e historicamente, onde, a partir da interação com os outros, as instituições e o mundo trabalho, aprende, constitui e reconstitui a sua identidade (Berger e Luckmann, 1985).

Segundo Dubár (2005), é em meio à socialização que os indivíduos se constituem como seres sociais, políticos e culturais. Ele afirma que não podemos ter certeza de que a identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro, isso porque a identidade “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p. 135).

Trata-se de um movimento dialético, uma vez que é a partir dos estranhamentos e dos conflitos oriundos do olhar dos outros que cada sujeito conhecem o mundo ao seu redor e se reconhecem nele, elaborando a dialética entre a sua subjetividade e a objetividade do mundo exterior, o seu modo de viver, pensar e agir.

Um processo pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo, pois, ao constituir a sua história biográfica cada sujeito incorpora e exterioriza as disposições sociais oriundas não somente da sua família e da

sua classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação que são atravessados no decorrer de sua existência.

Nesta perspectiva, Lane (2002) considera que

uma pessoa é a síntese do particular e do universal [...] Indivíduo e sociedade são inseparáveis, segundo a dialética, pois o particular contém em si o universal: desse modo, se desejamos conhecer cientificamente o ser humano, é necessário considerá-lo dentro do contexto histórico inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação (Lane, 2002, p. 12).

Sendo assim, antes da identificação do sujeito a um grupo profissional ou um tipo de formação, é preciso considerar que o indivíduo desde a infância herda identidades sociais que podem determinar suas escolhas no campo profissional, influenciando diretamente a constituição da identidade profissional do sujeito, uma vez que todas as experiências resultam em aprendizados que podem ou não serem incorporados no seu modo de vida pessoal ou profissional. (Dubar, 2005; Bolívar, 2006).

Dessa forma,

é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (Marcelo Garcia, 2009, p. 112).

Deste modo, entendemos que as emoções, concepções, decisões, reflexões e ações que permeiam o trabalho docente, estão intimamente ligadas aos sucessivos processos de socialização, ao modo como estes sujeitos, em particular, compreendem a sua realidade cotidiana e constituem a visão que tem de si mesmo e dos outros.

Em estudo sobre a identidade profissional docente, Marcelo Garcia (2009) observa os trabalhos realizados por Beijaard, Meijer, & Verloop, (2004)<sup>19</sup> que revisaram pesquisas sobre identidade profissional docente encontrando as seguintes características:

Quadro 1: Características da identidade profissional docente segundo Beijaard, Meijer, & Verloop, (2004)

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”

A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de

mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

**Fonte:** Marcelo Garcia (2009, p. 114).

Analizando estas características, percebemos a complexidade que envolve esse tema de investigação. Muitos são os elementos que constituem, que fazem parte desse processo conflituoso, dual, complexo, dinâmico, inacabado, permanentemente reconstruído, e que integra diferentes experiências.

Segundo Bolívar (2006), a identidade profissional se forma por meio de um processo de socialização profissional que acontece do início da profissionalização, do exercício e desenvolvimento da prática profissional. Ela se define a partir do sentimento de pertença a um determinado grupo profissional que, por conseguinte, possui normas, regras, e valores profissionais, os quais são, ou não, interiorizadas e incorporadas pelos sujeitos. Ademais, esse movimento articula o individual e o estrutural, uma vez que se trata de um processo dual que acomoda a atribuição da identidade docente pelas instituições e pelos indivíduos que estão em interação com o professor e a identidade por ele mesmo constituída, que não pode ser analisada fora das trajetórias sociais.

Isso inclui os aprendizados dos tempos de infância, saberes de base que são aprendidos no seio familiar. Envolve o nosso olhar/julgar em relação aos outros e vice-versa. Compreende a maneira de como nos reconhecemos no mundo e como interiorizamos os submundos que estão ao nosso redor. Submerge a dialética entre subjetividade e objetividade, isto é, as concepções que os sujeitos têm de mundo e que determinam suas escolhas e consequentemente refletem em suas ações. Além disso, esses elementos possuem raízes históricas, sociais e culturais de determinado contexto que transmite um sistema de normas, condutas e valores que são sociais, estruturais e organizativas. (Dubar, 2005; Bolívar, 2006).

Dessa maneira, observamos que a identidade profissional docente é apreendida com os outros em meio às relações sociais que são estabelecidas na trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos (Dubar, 2005; Bolívar 2006). Assim sendo, a identidade profissional docente se constrói e se transmite (Marcelo, 2009), isto é, o professor constitui sua identidade profissional e inspira outros profissionais na medida em que participa e se relaciona com os outros nos processos de profissionalização, no exercício da prática, no contato com os pares, com a família, estudantes, instituições e comunidade. Entretanto, cada sujeito possui um modo particular e subjetivo de compreender o mundo (Dubar, 2005; Bolívar, 2006).

Gatti (1996, p. 86) afirma que

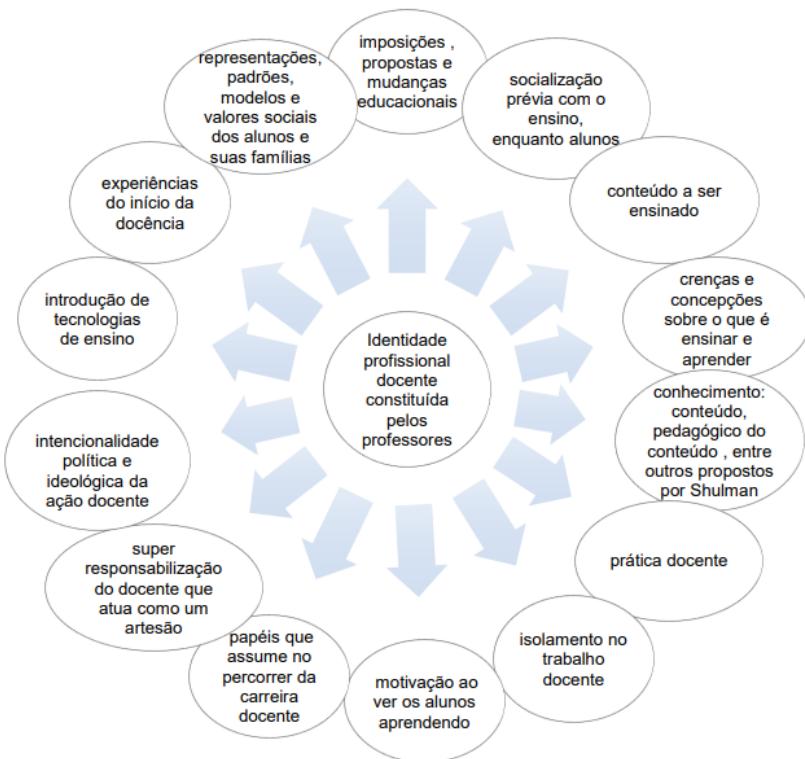
a identidade do professor é fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressões sociopsicológicas que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (Gatti, 1996, p. 86).

Uma gama de aspectos pode influenciar a constituição da identidade profissional do professor, fato que pode tornar esse processo doloroso e conflituoso, suscitando a articulação dual dos processos identitários citados por Dubar (2005) – o processo biográfico e o processo relacional, que buscam acomodar as identidades herdadas (constituída anteriormente) e a identidade visada (o que se prende ser) (Dubar, 2005; Bolívar, 2006).

Em meio a esse processo dual, os sujeitos elaboram um conjunto dinâmico de estratégias identitárias que visa acomodar a identidade para si e a identidade para o outro. Estas estratégias são elaboradas quando há o confronto/articulação entre indivíduo e sistema social. Tratam-se de elaborações individuais e coletivas dos sujeitos, que representam o modo como estes respondem às determinações sociais de dado contexto ou grupo, permitindo que os mesmos ajustem o seu modo de ser, possibilitando a dinâmica e a variação das ações perante as situações que lhes são externas (Bolívar, 2006).

Marcelo Garcia (2009) analisa a constituição da identidade profissional docente e ressalta que, apesar de se tratar de uma constituição particular e única, existem algumas “características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural”. (Marcelo Garcia, 2009, p. 109). Em seus estudos de aprofundamento teóricos Marcelo Garcia (2009) identifica catorze constantes, embora deixe claro que possam existir mais, que podem influenciar a constituição da identidade docente, e ademais podem contribuir para discussões de estudiosos relativas ao tema.

**Figura 1:** Alguns elementos que perpassam a identidade profissional docente a partir da Interpretação das constantes elaboradas por Marcelo Garcia (2009).



**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir de Marcelo Garcia (2009).

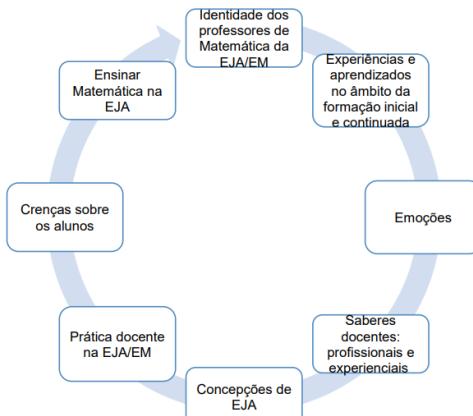
Refletindo sobre esse estudo, realizado por Marcelo Garcia (2009), nos questionamos: seriam estas constantes determinantes no que se refere à constituição da identidade profissional docente de professores de Matemática que atuam no EJA/EM? Poderíamos identificar outras, tendo em vista as especificidades do contexto o qual esses professores estão inseridos?

Há muito que se discutir sobre a constituição da identidade profissional de professores de Matemática. Assuntos relacionados a EJA nem sempre são abordados no âmbito da formação profissional docente, o que reflete no seu desenvolvimento como docente e consequentemente no seu processo identitário.

Assim, muitas perguntas nos incomodam: como professores de Matemática se preparam para o exercício profissional na EJA/EM? Quais são as suas ideias sobre a EJA e suas concepções sobre os alunos, se assuntos do tipo não forem abordados nos processos de profissionalização? Quais são os sentimentos experimentados por esses professores ao adentrar a sala de EJA/EM? Como o docente lida com os saberes matemáticos no trabalho pedagógico na EJA?

Com base nas leituras realizadas, e no referencial que ancorou esta pesquisa, temos como hipóteses que a identidade do professor de Matemática da EJA/EM perpassa por algumas constantes (figura 2).

**Figura 2:** Alguns pressupostos da identidade profissional docente dos professores de Matemática elaborados a partir das leituras dos trabalhos analisados.



**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2018.

Cabe ressaltar que as constantes elencadas tratam-se de apenas algumas hipóteses, visto que são tímidos trabalhos sobre a identidade profissional de professores de Matemática atuantes na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Ensino Médio.

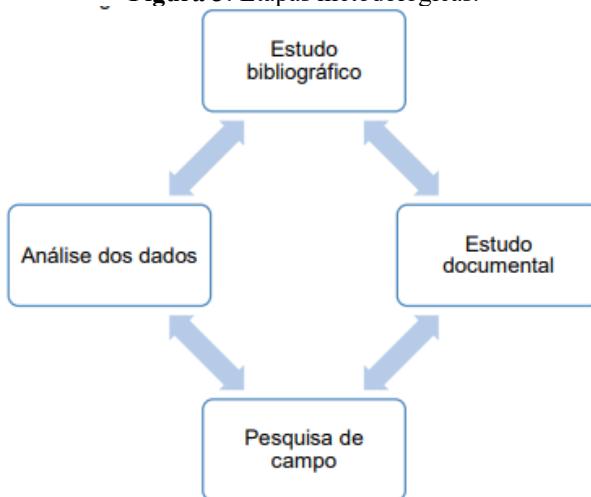
#### 4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste estudo, propomos uma investigação qualitativa (Minayo, 2014) com desenvolvimento de grupo focal on-line, por meio do WhatsApp (Santos; Costa, 2024)<sup>1</sup>. Método de construção de dados que foi definido a partir da aplicação de um questionário, em 16 escolas estaduais de Uberaba-MG, momento em que os 19 participantes da pesquisa, professores de Matemática atuantes na EJA/EM manifestaram desejo de participarem, mas o tempo era um empecilho para encontros presenciais.

A etapas que constituíram o caminho desta pesquisa estão representadas a seguir.

<sup>1</sup> Para aprofundamento consultar: SANTOS, P. F.; COSTA, V. G. da . . ONLINE FOCAL GROUP ON WHATSAPP: contributions to teacher education research. **JOURNAL TRIANGLE**, Uberaba - MG, v. 17, n. 1, p. 320–334, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i1.7049. Disponível em: <https://seer.ufsm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7049>. Acesso em: 21 dec. 2024.

**Figura 3:** Etapas metodológicas.

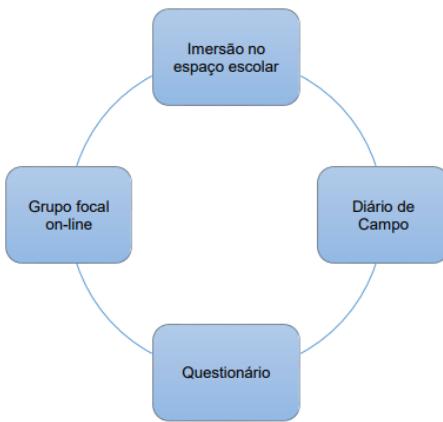


**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2017

Estas etapas nos permitiram realizar um aprofundamento teórico do objeto de estudo, conhecer e caracterizar a EJA/EM, identificar e reunir os docentes atuantes nessa modalidade de ensino para participação neste estudo.

No movimento, construímos um arcabouço de dados que nos permitiu a interpretação e compreensão de aspectos objetivos e subjetivos que constituem a identidade profissional docente. As fases que permearam a coleta de dados foram:

**Figura 4:** Procedimentos realizados para a construção dos dados



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2018.

Essas fases cíclicas, foram marcadas por encontros, desencontros, descobertas e aprendizados.

Ressaltamos que o grupo focal on-line, permitiu a interação entre os sujeitos envolvidos no estudo, fazendo com que os mesmos “discutam e manifestem suas opiniões trazendo à tona uma gama de dados (produzidos pela interação) que revelem pontos de consenso e dissenso, fundamentais para dar resposta as indagações da pesquisa” (Abreu; Baldanza; Gondim, 2009, p.08).

Para a análise do material empírico nos fundamentamos no Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (2011). Um método interpretativo, utilizado nas ciências sociais que emergiu no final do século XIX, e se aplica adequadamente à hermenêutica-dialética que nos permite buscar a compreensão dos dados a partir do exercício de compreender/entender o outro. O que requer, das pesquisadoras, colocarem-se no lugar dos participantes, a fim de que possam entender o mundo vivido por estes, isto é, os significados atribuídos à sua prática educativa na EJA/EM e que configuraram, provisoriamente, a identidade profissional docente.

Nesta análise, construímos argumentos a partir do entrelaçamento de pistas, as quais foram evidenciadas, por meio da triangulação dos dados – diário de campo, grupo focal on-line e questionário em diálogo com a percepção das pesquisados, e do arcabouço teórico que sustenta a pesquisa (Santos, Costa, 2020)<sup>2</sup>.

## 5 PRIMEIROS INDÍCIOS

A imersão no campo de pesquisa resultou em rico e extenso corpus de análise, o qual indica que os docentes participantes do estudo, constituem sua identidade profissional docente em meio a um emaranhado complexo e dinâmico, marcado por: relações de poder; normas e condutas oriundas de instituições de ensino e governamentais; contexto político, econômico e social; dualidade do EU e do OUTRO, socialização profissional, dentre outras constantes, como ressaltam Dubar (2005), Bolívar (2006) e Garcia (2009). Um material denso e revelador, que exigiu acuidade, rigorosidade e ética para análise e discussão minuciosa.

Optamos em discutir elementos constituintes da identidade profissional docente a partir das especificidades do professor de Matemática, neste caso as aulas de Matemática. Analisamos o que os professores relataram sobre as aulas de Matemática, sendo o ensino um elemento desta. A opção por este recorte decorre das discussões realizadas no grupo focal on-line, no qual os professores foram convidados a expor suas experiências e opiniões sobre o ensino da Matemática, porém, esse assunto quase não foi discutido, mesmo diante das indagações realizadas pelas pesquisadoras.

Sobre o ensino de Matemática, propriamente dito, evidenciamos pistas que nos permitem inferir que os docentes encontram dificuldades para movimentar e articular os conteúdos matemáticos na realidade da EJA/EM. Discussões para além destas, quase não aparecem.

<sup>2</sup> Para aprofundamento consultar: Santos, P. F.; Costa, V. G. Paradigma indicário: Contribuições para a pesquisa em Educação Matemática. *Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 07, p. 1298-1314, jan./dez., 2020. e-ISSN: 2359-2087. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4858

O que fica latente na interação grupal são as constantes crises de identidade decorrente dos problemas políticos, sociais e econômicos que envolvem as aulas de Matemática, como por exemplo, as políticas públicas e suas imposições, atribuições e implicações no contexto do trabalho docente. Assim, os docentes distanciam-se de discussões referente ao ensino de Matemática, o que nos leva a inferir que o mesmo, corresponde a um dos conflitos vivenciados pelos docentes.

Evidenciamos que a marca da EJA/EM, considerando o professor de Matemática, não é o domínio dos conteúdos, até porque, os docentes reconhecem-se como detentores desse saber. As dificuldades aparecem quando estes profissionais precisam pensar no “como fazer”. Fato que precisa ser tencionado, pois, como afirma Duarte (2009), o conhecimento matemático, como bagagem cultural e intelectual, continua sendo negado a essa camada da população, mesmo que não haja intenção do professor em promover esse movimento.

As aulas de Matemática desenvolvidas na EJA/EM, segundo relatos dos docentes no grupo focal on-line, observações registradas no diário de campo e alguns registros do questionário, revelam pistas, interpretadas por nós, a partir de contradições e conflitos. Estas entrelaçam-se na investigação e são sintetizadas por meio de argumentos, o que nos possibilita “inferir as causas sobre os efeitos” (Ginzburg, 2011, p. 153), capitando algo mais profundo que aparentemente permanecia-se oculto.

## 6 INDÍCIOS DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Na tecitura do emaranhado, no qual os docentes constituem a sua identidade profissional docente, percebemos diversos elementos que influenciam o trabalho do professor de Matemática na EJA/EM a partir dos processos de profissionalização e, que consequentemente refletem nas aulas de Matemática. A nosso ver, se trata de elementos que compõem o emaranhado (figura 5), onde os docentes constituem a sua identidade profissional.

**Figura 5:** fatores que refletem na identidade profissional dos docentes de matemática.



**Fonte:** elaborada pelas autoras, 2018.

Nessa teia, a identidade é constituída na dualidade do EU e do OUTRO que provoca um movimento marcado por incertezas, conflitos, relações de força, identidade atribuídas/impostas, as quais o docente aceita ou rejeita no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Os estranhamentos vivenciados pelos docentes nesse processo podem ser observados mesmo antes deles iniciarem suas atividades nessa modalidade de ensino.

Por influências destes elementos, estes docentes, que estão quase sempre sozinhos, vivenciam conflitos para desenvolver as aulas de Matemática na EJA/EM. Tratam-se de contradições entre a formação profissional recebida e a realidade da EJA; do confronto entre os saberes matemáticos dos professores e os conhecimentos matemáticos dos alunos; das contradições das políticas públicas e o espaço da EJA/EM; do conflito entre professores e estudantes entre outros.

Isto posto, os docentes vivenciam constantes crises de identidade, como apontam Dubar (2005) e Bolívar (2006). Momento em que os docentes elaboram estratégias identitárias, as quais lhes permitem lidar com as situações de estranhamento e desconforto no espaço da EJA/EM. Desse modo, buscam por meio das relações sociais (primária e secundária) elementos para significar e reelaborar metodologias e estratégias que possam auxiliar a sua prática docente na EJA/EM. Um movimento que é lento, incerto e, por vezes, dolorido, o qual é marcado por experiências que os levam a responder e dar sentido ao que é ser professor de Matemática na EJA/EM. Um processo de desenvolvimento profissional e constituição de identidade que envolve a articulação de várias fontes de conhecimento, abrange a história de vida e as experiências vivenciadas no âmbito dos processos de profissionalização e do trabalho docente na EJA/EM.

Assim, a partir do emaranhado tecido, identificamos indícios de 4 processos identitários vivenciados pelos docentes de Matemática da EJA/EM. As pistas e os argumentos construídos nos permitem inferir que os docentes, imersos num emaranhado complexo e dinâmico, apresentam características específicas do que é ser professor de Matemática na EJA/EM, a partir das quais identificamos esses processos identitários, que foram nomeados como: silenciado, romântico, resistente e o que está em busca. A seguir descrevemos cada um dos processos.

*Silencioso* – neste grupo consideramos os professores que ficaram silenciosos no grupo focal on-line, são pessoas que nesse momento de interação grupal se constituíram no silêncio, isto é não se manifestam. Entretanto, mantém-se no grupo, acompanhando as discussões dos colegas. Diante do emaranhado tecido, realizamos algumas inferências sobre a postura adotada por estes docentes:

- a) Podem ter sido silenciados em algum momento da sua trajetória profissional;
- b) Sentem-se incomodados com o olhar/julgamento dos outros, embora demonstrem, por meio de sua permanência no grupo, que o olhar do outro é relevante;
- c) Apresentam incertezas sobre os assuntos abordados na discussão do grupo;
- d) Não se sentem pertencentes a esse grupo profissional (EJA/EM).

*Romântico* – Inferimos que esse grupo de professores, por comodidade e/ou medo de vivenciar os conflitos presentes na EJA/EM e/ou por não se sentirem pertencentes a esse grupo, forjam uma identidade para esta modalidade de ensino, a qual camufla os problemas sociais e políticos e também o ensino da Matemática. Da mesma forma, forja uma identidade para si, enquanto docente da EJA/EM. Esta identidade forjada, não é resultante do seu grupo de pertença, no caso a EJA/EM. Entendemos que pode ser oriunda da sua identificação com outros grupos de referência, os quais podem fazer parte de sua vida profissional em outros momentos, ou, é o reflexo das ideias de um grupo a que desejava pertencer no futuro.

No que refere-se às aulas de Matemática, reproduz o que está nos documentos oficiais, ou seja, uma Matemática voltada ao mundo do trabalho e simplista (juros, porcentagens, regra três e outro). Assim, acaba negando aos estudantes um conhecimento Matemático mais elaborado e aprofundado, isso porque acredita na identidade romantizada que forja, o que pode ser também, reflexo da falta de conhecimento sobre a Matemática e o seu ensino.

*Resistente* - Este grupo de docentes admite uma postura inflexível, pois se sentem aptos para ensinar Matemática no que se refere propriamente ao conteúdo. Eles acreditam que a Matemática deve ser trabalhada com ênfase em cálculos e procedimentos algorítmicos e acabam desconsiderando o contexto em que os alunos estão inseridos. Assim, o ensino dos conteúdos é desenvolvido em

detrimento do conhecimento didático e do conhecimento sobre os alunos. Ademais, entendem que os problemas presentes na EJA/EM são decorrentes das políticas públicas. Já os problemas relativos às aulas de Matemática na EJA/EM são advindos das questões referentes ao aprendizado dos alunos e não do ensino que é oferecido, ou seja, é responsabilidade do aluno aprender a Matemática.

*Em busca* – Tal grupo, por vezes, sente-se insatisfeito consigo mesmo e com o trabalho que desenvolve na EJA/EM. Sentimentos estes que são oriundos das dificuldades em relacionar a Matemática escolar aos conhecimentos dos estudantes, de forma que esses possam utilizar e compreender a matemática para além de sua aplicabilidade cotidiana. Diante disso, os docentes têm o desejo de transformação de si, enquanto profissionais, colocando-se na condição de aprendiz no grupo focal on-line, com o intuito de aprimorar seus conhecimentos a partir do olhar do outro. Adotando essa postura, são questionadores e expõem suas opiniões, dúvidas e saberes referentes a EJA/EM e o ensino de Matemática, a fim de que possam reelaborar suas ações educativas nesse contexto, de modo a constituir uma nova identidade característica do seu grupo de pertença, no caso professores que ensinam Matemática na EJA/EM.

Esses processos identitários identificados não são estáveis, visto que a identidade profissional docente está constantemente em transformação e são específicos do grupo observado, assim, podem haver outros processos que não identificamos, o que representa desafios para novas pesquisas. Entretanto essa pesquisa revela que os professores de Matemática da EJA/EM vivem constantes crises de identidade, as quais são oriundas de diversas esferas, conforme já explicitado nas análises.

Mostra ainda que estes docentes têm sido desconsiderados na elaboração de propostas educacionais para esse segmento de ensino, e nas políticas públicas que tratam da formação docente, talvez porque a EJA/EM tem sido tratada em segundo plano pelas políticas públicas. Questão, esta, que carece de revisão e reelaboração de propostas que atendam esses docentes, de forma a possibilitar uma formação profissional que lhes possibilite exercer seu trabalho – ensinar matemática - com maiores subsídios para a reflexão da/na/sobre a prática docente na EJA/EM.

Ademais revela que as questões relativas a EJA/EM envolvem intencionalidades políticas, de ordem governamental/nacional, que são “mascaradas” a fim de promover uma alienação dos estudantes, dos profissionais que atuam nesse segmento de ensino e da sociedade, o que carece de discussões e pesquisas relativas à essas intencionalidades, verificando-se o real impacto destas na EJA/EM. Isso porque parece que a EJA/EM tem sido uma válvula de escape para: a formação de estudantes que não se encaixam no ensino regular; uma formação de estudantes para o mercado de trabalho, visando atender as exigências do capital; resolver problemas de analfabetismo, os quais são

cobrados por organismos internacionais, o que gera o analfabetismo funcional; capacitar os sujeitos ao exercício do voto.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho possa contribuir para se repensar: os cursos de licenciaturas de forma que abordem questões relativas a EJA/EM; os processos de formação continuada de professores de Matemática nos distintos espaços formativos; no âmbito das escolas e Superintendências Regionais de Ensino sobre a importâncias de promover discussões sobre a EJA/EM; os currículos de Matemática para a EJA/EM; quem sabe as políticas públicas relativas a esse segmento de ensino; dos sujeitos e da sociedade sobre as finalidades da EJA/EM.

Além disso, almejamos que esta pesquisa em sua devolutiva promova uma reflexão dos sujeitos envolvidos e que a proposta ora levantada no grupo – construção de um currículo de Matemática para EJA/EM - se concretize, uma vez que o grupo focal on-line continua aberto.

Por fim, afirmamos que esta pesquisa denuncia e anuncia questões referentes a EJA. Denuncia os problemas sociais, políticos e educacional que estão enraizados a esta modalidade de ensino e que, por vezes, são mascarados pelas políticas públicas e seus governantes, alertando à urgência de rever novas propostas para o avanço dessa modalidade de ensino.

Dizemos que anuncia, pois, mesmo em meio a diversos problemas, à EJA pode ser uma oportunidade de transformação de vida, isto é, de crescimento pessoal, intelectual e profissional. A título de exemplo, podemos observar a trajetória da pesquisadora, ex-aluna da EJA/EM que, diante de preconceitos da sociedade e de seus próprios professores, conseguiu romper as barreiras de dificuldades e avançar profissionalmente e intelectualmente. O que demonstra que à EJA necessita de investimentos econômicos, novas propostas políticas, educacionais e profissionais com perfis específicos, pois, nesse espaço de formação escolar encontramos alunos que são capazes de crescer e alçar voos maiores, mas que por vezes, encontram-se alienados por uma sociedade carregada de preconceitos e estereótipos.

Assim sendo, esta pesquisa busca, também, contribuir para a construção de novos olhares para esta modalidade de ensino, ou seja, para a ruptura de rotulações de que a EJA é um ensino menor, que permite a certificação em curto espaço de tempo. Muito mais que isso, a EJA é uma possibilidade de transformação do ser, uma oportunidade de resgate, mas não de tempo perdido, e sim de direitos que foram e são negados.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v.06, n. 01, 2009, p. 05-24.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L. (orgs). *Diálogos sobre educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARBETO, M. C. D. Educação de Jovens e Adultos no Município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007 e 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (SP). 2010.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. Leiden, n. 20, 107–128, 2004.
- BERGER, P.L; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003. BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série*. Brasília, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista FAEEBA*, v. 22, 2013. p. 127-136.
- DUARTE, N. *O ensino de Matemática na Educação de Adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crise de identidade: a interpretação de uma mutação*. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006
- FONSECA, M. C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

HADDAD, S. Prefácio. In: SOARES, L. (Org). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.7-13.

LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade versus objetividade. IN Furtado, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs). Por uma epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.13-17

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. IN SOARES, L. (Org.): Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005. p. 69 - 86.

LOPES, L. R. P. Formação do professor de matemática "para" e "na" EJA-Educação de jovens e adultos. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2009.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

PORCARO, R. C. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, jan./jun. 2013. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2017.

RIBEIRO, L. L. Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro? 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

SILVA, T. V. Formação Docente e Conhecimento Profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2014.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2004.