

## ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

**Carla Cristina Pompeu**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), [ccpompeu@gmail.com](mailto:ccpompeu@gmail.com)

**RESUMO:** Esse artigo propõe uma discussão sobre a identidade profissional do professor de matemática, diante das inúmeras complexidades e mudanças nas propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo. Para a compreensão do papel do profissional docente no contexto escolar, propomos uma discussão sobre a educação de jovens e adultos, as políticas públicas e propostas curriculares no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de que modo tais propostas reforçam as identidades profissionais do professor e, em particular, do professor de matemática. Reconhecendo que a identidade profissional é dinâmica e advém de experiências e relações sociais e culturais estabelecidas em diferentes contextos, é preciso considerar a complexidade da constituição da identidade profissional como possibilidade de repensar a educação matemática no contexto da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Ensino de matemática. EJA no estado de São Paulo. Identidade profissional docente.

## TEACHING MATHEMATICS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN ANALYSIS ABOUT THE MATHEMATICS TEACHERS IDENTITY

**ABSTRACT:** This article proposes a discussion about the professional identity of the mathematics teacher facing the numerous complexities and changes in the curricular proposals for the Education of Young and Adults in the state of São Paulo. In order to understand the role of the teaching profession in the school context, we propose a discussion about young and adult education, public policies and curricular proposals in the field of Youth and Adult Education (EJA) and how these proposals reinforce professional identities of the teacher and, in particular, the mathematics teacher. Recognizing that the professional identity is dynamic and comes from experiences and social and cultural relations established in different contexts, it is necessary to consider the complexity of the constitution of the professional identity as a possibility to rethink the mathematical education in the context of the EJA.

**Keywords:** Youth and adult education. Mathematics teaching. EJA in the state of São Paulo. Teacher Education. Professional Education. Federal Institutes.

## Introdução

O Brasil, nas últimas décadas vem passando por importantes mudanças ao que se refere às propostas educacionais. Com a ampliação no número de alunos no Ensino Médio, decorrentes da instabilidade do cenário econômico nacional, da expansão na oferta de vagas e das exigências do mercado de trabalho, a procura pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir dos anos 90, teve expressivo aumento. A partir de avaliações externas em massa, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>1</sup> e *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>2</sup>, ainda que reflitam apenas parte dos problemas educacionais do Brasil, torna evidente as fragilidades na educação brasileira e, em particular, na última etapa da Educação Básica. Os dados levantados a partir destas e também de outros processos de diagnóstico do ensino contribuem para uma análise crítica em relação a qualidade do ensino público oferecido atualmente.

Em decorrência da necessidade de repensar a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), enunciou 26 metas admitindo a necessidade de políticas focalizadas para reverter desigualdades educativas entre grupos étnico-raciais e populações rurais, muito embora estratégias e metas específicas a este respeito não estivessem presentes no PNE (DI PIERRO, 2010). Atualmente, PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) apresenta metas específicas à educação de jovens e adultos e, entre as 20 metas apresentadas no documento, as Metas 8, 9 e 10 tratam de problemas específicos desta modalidade de ensino, evidenciando a complexidade e importância de se discutir e repensar a EJA.

Nesse contexto, questões referentes ao Ensino Médio têm sido amplamente discutidas no

país, em diferentes setores da sociedade. A necessidade de uma reformulação desta modalidade de ensino foi admitida por pesquisadores e profissionais da educação, porém com transições de governos as políticas educacionais acabam sendo impostas e pouco debatidas de maneira democrática. Adjacentes a estes questionamentos surgem novas preocupações que são fomentadoras pelo mundo do trabalho, desenvolvimento tecnológico, as novas configurações sociais, culturais e econômicas. Desse ponto de vista discutem-se as finalidades da educação, a formação de professores, o papel da escola, as dualidades e fragmentações presentes na estruturação dessa fase de escolarização.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, são perceptíveis o aumento no número de jovens presentes nas salas de aula de educação de adultos e a necessidade de uma reformulação e reconhecimento de que a educação de adultos é mais do que a reposição de saberes e conteúdos, sendo uma etapa específica de ensino e aprendizagem que precisa ser analisada e ofertada de acordo com as especificidades de seus alunos. De acordo com a Constituição de 1988, e a Lei nº 9394 referente as Diretrizes e Bases da educação (LDB/1996), o Estado têm como dever proporcionar a jovens e a adultos um Ensino Médio de qualidade, o qual oportunize a disseminação e produção de conhecimentos e práticas educativas capazes de auxiliar a formação humana, intelectual, social, pessoal e profissional destes cidadãos. Entretanto o que observamos é a descontinuidade de propostas educacionais para a EJA, que na maioria das vezes, está vinculada a políticas de governo e não de Estado.

Questões que permeiam o currículo do Ensino Médio da EJA fazem parte do foco principal desse artigo, especificamente

<sup>1</sup> Para aprofundamento consultar dados de 2016 disponíveis em <http://www.mec.gov.br/>

<sup>2</sup> A prova acontece a cada três anos, sendo o último em 2015, assim, para aprofundamento consultar dados de

2015 disponíveis em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)

com o interesse em compreender e discutir sobre as mudanças atuais no currículo da EJA, Ensino Médio, no estado de São Paulo e possíveis influências acerca da constituição da identidade docente do professor de matemática. Para tanto, nos centraremos na seguinte pergunta de investigação: como as mudanças atuais no currículo de matemática do ensino médio da EJA, da rede pública de ensino do estado de São Paulo, podem influenciar na constituição da identidade docente dos professores de matemática?

Na primeira parte do artigo, será apresentado um breve debate sobre a EJA, o Ensino Médio na EJA e suas particularidades no que se refere ao ensino de matemática para essa modalidade de ensino. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre os documentos que regulamentam o currículo de matemática da EJA, Ensino Médio, no estado de São Paulo. Já a terceira parte do artigo se refere aos apontamentos sobre a identidade docente e de que maneira as mudanças curriculares podem influenciar na constituição dessa identidade profissional. Finalmente, traremos apontamentos e possíveis caminhos oriundos do debate aqui apresentado.

### **Currículo da EJA no estado de São Paulo**

A educação de jovens e adultos é atualmente uma temática de grande interesse dos órgãos internacionais responsáveis por garantir e discutir o acesso à educação, cidadania e aos direitos humanos. Em todo o mundo, o número de jovens e adultos sem acesso à educação básica é ainda muito elevado e, portanto, como defende a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a aprendizagem ao longo da vida e o direito à educação são alguns dos pilares para o exercício da cidadania e para a participação na sociedade (UNESCO, 1997). Desde logo, conferências internacionais de educação de adultos (Confinteia) evidenciam a relevância do debate sobre o acesso à educação, os avanços tecnológicos e a crise econômica e social que afetam diretamente as pessoas com

menor escolaridade.

No Brasil, a educação de jovens e adultos sofreu importantes avanços nas últimas décadas, mas ainda segue sem planos de políticas públicas efetivas e vinculada a programas compensatórios, de reposição de escolaridade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Embora as ações do Estado tenham fortalecido o papel secundário da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais, a LDB foi importante na renomeação do ensino supletivo para educação de jovens e adultos, uma vez que o termo “educação” é mais amplo do que “ensino”, que se refere à mera instrução e não à formação (SOARES, 2006). Ainda assim, Haddad (1997) enfatiza o papel da EJA nas políticas educacionais e retrata os retrocessos ainda presentes no atual formato dos cursos de educação de jovens e adultos, em que as especificidades dos sujeitos não são reconhecidas e valorizadas.

### **A EJA no estado de São Paulo**

O papel secundário da EJA em programas e políticas públicas educacionais também é reafirmado em ações descentralizadas de estados e municípios brasileiros. Com o interesse de analisar as ações e compromissos do governo do estado de São Paulo no cenário educacional, vale ressaltar que as ações de descentralização promovidas pela União também foram geridas no âmbito paulista. Como destacado por Vieira (2011), na Constituição paulista estão presentes as responsabilidades do estado com a qualidade e a excelência educacional; porém, a fixação do número médio de 45 estudantes em classes de EJA, por intermédio da Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016, compromete o trabalho pedagógico e impossibilita o atendimento das especificidades destes alunos. A mesma resolução faz referência à adoção de material de apoio específico para a EJA, atualmente viabilizada por meio de diversas propostas do

governo do estado em parceria com instituições públicas e privadas. Desde 2010, a publicação *Educação de jovens e adultos: orientações para o professor* (cadernos do professor e cadernos do aluno) é confeccionada e distribuída pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo (Cenp-SP) com o objetivo de auxiliar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental e médio da EJA da rede pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a, 2010b). A construção dos materiais de apoio para a EJA, particularmente em relação aos materiais do ensino regular, ocorreu com pouca participação dos professores (BUSQUINI, 2013). Segundo Busquini (2013), os cadernos do professor e cadernos do aluno organizados pelo governo estadual paulista não estão de acordo com os livros didáticos eleitos pelos professores a partir do PNLD.

É importante mencionar que ainda existem discussões acerca das metas e entraves do projeto de lei (PL) do PEE-SP apresentado pelo governo estadual (PL nº 1.083/2015). Inicialmente, os responsáveis pela construção do PEE-SP seriam as entidades que compunham o Fórum Estadual de Educação (FEE), as quais apresentaram outro PEE-SP a partir do PL nº 1.035/2015. Tais entraves seguem em discussão para possíveis alterações no PEE-SP, mas o plano em vigência é atualmente o produzido pelo governo estadual.

Podemos concluir que no estado de São Paulo, assim como em muitos outros cenários educacionais, a EJA ainda é uma modalidade sem prestígio e vista como compensatória. Com a necessidade de democratização de oportunidades educacionais, é preciso garantir que a EJA possibilite a libertação por meio do conhecimento e que, a partir da autonomia do sujeito e da valorização dos saberes, sejam estes escolares ou não, o ensino médio nesta modalidade de ensino não se caracterize como um apanhado de conteúdos do ensino regular, mas como uma etapa escolar específica do sistema educacional brasileiro, para pessoas com

saberes e valores já validados socialmente fora do ambiente escolar.

## O ensino de matemática na EJA

O ensino de matemática configura-se como o grande desafio das escolas brasileiras e, o cenário é ainda mais complexo quando nos referimos à salas de aulas com alunos jovens, adultos e idosos, com experiências matemáticas escolares de fracasso e abandono. A relação dos jovens e adultos com a matemática escolar não se diferencia da relação de alunos da escola regular no que diz respeito a dificuldades atribuídas pelos sujeitos à disciplina.

A valorização do conhecimento matemático escolar e a desvalorização do conhecimento matemático produzido em práticas não escolares já foi tema de discussão de diferentes pesquisas, como as de Alvisi e Monteiro (2009), Fantinato (2004), Gómez-Granell (1998b), Santos (2008), entre tantos outros. Reconhecer que o sujeito constrói matemática a partir de diferentes práticas sociais requer considerar que este sujeito, quando retorna à escola, já dispõe de saberes matemáticos significativos para ele, sendo a escola o espaço destinado a ampliar tais saberes e sistematizá-los a partir da matemática escolar:

A valorização e a legitimação de práticas e saberes excluídos do contexto escolar visam possibilitar, aos sujeitos, não apenas sua identificação com o ambiente escolar, entendendo esse como um espaço que também lhe faz sentido, mas também seu envolvimento em debates que promovam a interação e o desvendamento das relações de poder que sustentam os processos de legitimação de produção de conhecimento. (MONTEIRO; GONÇALVES; SANTOS, 2007, p. 32)

Monteiro, Gonçalves e Santos (2007) enfatizam a necessidade de se considerarem as diferentes práticas sociais dos sujeitos como tão importantes quanto as científicas promovidas pela escola, assim a valorização de práticas e

saberes excluídos do contexto escolar possibilitaria o real envolvimento dos sujeitos da EJA com a matemática a ser construída na escola. Quando se trata do ensino de matemática, são muitos os discursos dos alunos da EJA que se dizem incapazes de aprender.

Deste modo, o sujeito e o modo como ele significa os saberes matemáticos, escolares ou não, modificam sua relação com estes saberes. Para tanto, é importante analisar a matemática como objeto social, uma vez que tanto o saber matemático como as crenças em relação a ele são influenciados pelo contexto social das práticas matemáticas (ABREU, 1995). Abreu (1995) considera a matemática como uma prática social, portanto, não pode ser algo pronto e sem relação com seu entorno, pois toda prática se constrói por meio de representações sociais. Conforme consideraremos neste trabalho, Miguel e Vilela (2008, p. 112) defendem a existência de diferentes matemáticas:

[...] deixamo-nos de nos referir à matemática como um corpo homogêneo e universal de conhecimentos e passamos a falar em matemáticas no plural. E tais matemáticas passam a ser vistas como aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais, tais como aquelas realizadas pelos matemáticos profissionais, pelos professores de matemática, pelas diferentes comunidades constituídas com base em vínculos profissionais, bem como pelas pessoas em geral em suas atividades cotidianas.

Com o intuito de refletir sobre as significações do sujeito da EJA em relação à matemática, não se pode desconsiderar de que modo os documentos oficiais tratam de tais questões. Monteiro, Mendes e Guimarães (2012) analisaram diferentes documentos curriculares, na tentativa de refletir sobre as relações de poder e governança presentes nos textos. Todos os documentos analisados defendem a necessidade de aproximar saberes mobilizados em práticas não escolares ao contexto escolar, possibilitando

ao aluno da EJA atribuir significados aos saberes escolares ao relacionar tais conteúdos aos saberes extraescolares. Porém, esses autores afirmam:

O objetivo de trazer excertos desses quatro documentos é destacar como os documentos oficiais normatizam os encaminhamentos didático-pedagógicos e analisar como essa normatização, ao tecer certas considerações sobre o aluno da EJA, pressupondo e prescrevendo como devem atuar os professores da EJA, governam os sujeitos, seus corpos e suas almas [...] destacamos que este exercício do poder pressupõe uma dada percepção e imagem de aluno atrelada a esta modalidade de educação. Tal percepção e imagem foram construídas historicamente e estão ancoradas em tensões e conflitos sociais, muitas vezes, esquecidos ou silenciados. (MONTEIRO; MENDES; GUIMARÃES, 2012, p. 125).

Como afirma Freire (1987), a educação possibilita a compreensão crítica da realidade social, política e econômica e insere estes sujeitos da EJA num processo permanente de libertação, de conhecimento de si mesmo e de transformação pessoal e do mundo. Para tanto, a reinserção no mercado de trabalho e/ou o acesso ao ensino superior podem não ser garantidos a partir da ampliação da escolaridade, porém, como afirma Santos (2013), a experiência escolar pode proporcionar a ampliação de horizontes e perspectivas pessoais, capaz de modificar o presente vivido pelos sujeitos da EJA. Deste modo, é preciso reconhecer que a formação de professores para essa modalidade de ensino requer desafios complexos a serem discutidos e efetivados. São inúmeros os cursos de licenciatura que tratam a temática da EJA como secundária em suas diretrizes, reforçando sua precarização como modalidade de ensino (BONFIM; VENTURA, 2015). A escola, e em particular seus agentes – como direção, coordenação e profissionais da Educação – pouco podem fazer para que essa precarização seja excluída do cenário educacional.

A formação de professores para a EJA é

preocupante, dado que, como afirmam Bomfim e Ventura (2015), a preparação para a docência em cursos de licenciatura trata de modo secundário a formação para a EJA, postergando a formação dos professores para o exercício da docência ou, como afirmam Vargas, Fantinato e Monteiro (2005), para os cursos de formação continuada.

Frente à desvalorização do profissional da Educação e do papel secundário da educação de jovens e adultos, não apenas no Brasil, mas em grande parte da América Latina, o Estado não é o único responsável pela formação desses cidadãos. Organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais instituídos pela sociedade civil, em muitos dos países da América Latina, coordenam processos próprios de instrução de jovens e adultos (DI PIERRO, 2008), colocando em debate a função dos profissionais que trabalham nesses diferentes cenários. Já se pode discutir a precariedade da capacitação dos educadores de jovens e adultos, levando em conta o papel secundário atribuído a essa carreira nas universidades no Brasil; porém, no que se refere aos setores da sociedade civil da América Latina, é ainda mais complexa a realidade:

A subordinação de boa parte das práticas de [educação de pessoas jovens e adultas] EPJA – em especial a alfabetização – pelo princípio da solidariedade social faz com que o papel do educador de adultos seja desempenhado por uma diversidade de perfis, que inclui desde profissionais titulados até agente comunitários e facilitadores voluntários com diferentes níveis de escolaridade, que em sua maioria não possuem formação especializada. Apenas em Cuba e no Uruguai os educadores de adultos são necessariamente profissionais. O recurso a educadores improvisados, por sua vez, faz com que a atividade tenha escasso reconhecimento social, legitimando precárias condições de trabalho e remuneração. (DI PIERRO, 2008, p. 123, tradução nossa)

Diante desse quadro, a capacitação de educadores de jovens e adultos ocorre em serviço e/ou por intermédio de formação continuada. Estes são espaços de troca de experiências que possibilitam novos caminhos a serem traçados diante dos desafios da EJA. Discussões como a compreensão da profissão docente e das particularidades da EJA devem compor esses espaços e, como afirmam Vargas, Fantinato e Monteiro (2005), é a partir da formação continuada que diferentes frentes de atuação de entidades públicas e privadas têm-se comprometido a oferecer oportunidades educacionais que busquem uma prática escolar mais dinâmica e cidadã para jovens e adultos.

Contudo, este processo não ocorre de forma neutra e com base apenas nos interesses dos professores em formação. Cursos de formação continuada têm como foco oferecer ao profissional da Educação aquilo que não lhe foi proporcionado na formação inicial e, como discutido por Fanizzi (2015), são influenciados por diferentes textos e discursos que, muitas vezes, priorizam a ideia de eficácia diante de interesses do mundo globalizado. Esse mesmo autor propõe uma discussão acerca das mudanças no currículo a partir das considerações de Ball, quem reconhece a influência dos macrocontextos e microcontextos nas políticas públicas educacionais. Compreendendo as políticas públicas como textos e discursos, Fanizzi (2015, p. 60) analisa um curso de formação continuada da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e distingue “dois discursos: um, mais global, da instância da [Secretaria Municipal de Educação de São Paulo] SME-SP; outro, mais individualizado, voltado para a prática docente de cada professor. Ainda de acordo com a autora, os discursos têm objetivos diferentes e, mais do que tratar das dicotomias entre eles, é preciso compreender a política curricular como uma produção de múltiplos contextos que sempre produzirão novos sentidos e significados, ou seja, “as políticas públicas são constantemente ressignificadas, de acordo com quem as lê,

interpreta-as e as executa” (FANIZZI, 2015, p. 62).

Além da crescente discussão acerca da formação inicial e continuada de professores de EJA, sua inclusão no PNLD/EJA a partir de 2009, por intermédio da Resolução nº 51, de 16 de setembro do mesmo ano, intensificou as discussões sobre conteúdos curriculares e as verdadeiras necessidades curriculares no que concerne à educação de adultos. Atualmente, o PNLD abarca não apenas a alfabetização como também o ensino fundamental e médio da EJA (Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Isso representa um avanço, pois possibilita importantes discussões em relação à distribuição de recursos financeiros destinados à Educação, além dos critérios de seleção e análise dos materiais adotados nesse programa. Porém, o livro didático passa a ter importância excessiva por ser uma das principais ferramentas no processo de homogeneização do currículo, muito disseminado em reformas curriculares atuais, que se intensificaram na busca de resultados diante da pressão de organismos internacionais (OLIVEIRA, 1999).

### **Identidade Docente do professor de matemática e a EJA**

Iniciaremos a discussão sobre a temática da identidade docente a partir das discussões e contribuições do conceito de identidade social. A partir dele, posteriormente, discutiremos a identidade docente do professor de matemática frente às complexidades da EJA.

#### **Identidade social**

Reconhecemos que todo sujeito é um ser social afinal, como afirma Charlot (2001) o sujeito social é um ser humano em relação com outros, estes também sujeitos com desejos e historicidades próprias. Além disso, segundo o mesmo autor, o sujeito é um ser social, na medida em que ocupa determinado lugar social e faz parte de relações sociais. Ser membro de um

grupo social, neste caso o grupo de professores de matemática, não possibilita que se perceba o sujeito apenas a partir deste grupo e de seus modos de ação de maneira generalizada, pois, ainda de acordo com Gómez-Chacón (1998), as estratégias e modos de interação de cada sujeito condizem com suas experiências e representações em diferentes grupos sociais.

Gómez-Chacón e Figueral (2007) entendem a sala de aula como um espaço de negociação de identidades e saberes. As autoras investigaram uma escola belga e os conflitos de alunos portugueses com suas identidades culturais trazidas de seus países de origem e com as identidades sociais impostas nos espaços de aprendizagem. Para as autoras, a negociação de identidades pode ser caracterizada pelas tensões, conflitos e resistências que ocorrem no processo de aprendizagem da matemática em decorrência do posicionamento dos alunos quanto às representações sociais do grupo sociocultural de que fazem parte. Ainda que não tenham como foco de estudo a identidade docente, Gómez-Chacón e Figueral (2007) contribuem significativamente para a discussão sobre o conceito de identidade e, em particular identidade social.

A noção de identidade utilizada pelas autoras está vinculada ao pertencimento a um grupo e baseada na teoria intergrupos de Tajfel (*apud* GÓMEZ-CHACÓN, 1998), segundo a qual o sujeito se reconhece como membro de um grupo social por compartilhar conhecimentos, valores e significados com seus membros. Para Gómez-Chacón e Figueral (2007), as representações sobre o saber matemático, sobre a aprendizagem e sobre si mesmos estão diretamente conectadas com suas identidades sociais e com os grupos sociais a que pertencem os alunos.

Gómez-Chacón (1998) utilizou a definição de Tajfel para conceituar o que entende por identidade social: “a parte do autoconceito do indivíduo que provém de seu conhecimento como membro de um grupo social (ou grupos), junto com o valor e o significado emocional atribuído a

seus membros” (TAJFEL *apud* GÓMEZ-CHACÓN, 1998, p. 107, tradução nossa).

Gómez-Chacón (1998) admite que as identidades são construídas a partir das experiências particulares de cada sujeito e de suas relações com o entorno.

Como afirmam Gee (2001), Gómez-Chacón (1998, 2003) e Heyd-Metzuyaním e Sfard (2012), a identidade social é dinâmica, pois o sujeito está em constante negociação de significados e sentidos e forma parte de um grupo social que requer permanente esforço de reconhecimento e integração. Desta forma, um professor de matemática, ainda que disponha de representações e significados comuns, o modo como ele reage e se expressa a partir das ferramentas matemáticas decorre de suas experiências pessoais com a o saber e com a prática escolar.

### **Identidade docente e a EJA**

O conceito de identidade docente tem sido amplamente debatido nos últimos anos e, a partir de diferentes contribuições, é possível analisar de que modo esse conceito pode auxiliar-nos na compreensão das problemáticas da escola e, em particular, das aulas de matemática.

Fuquene e Matínez (2012) reconhecem que as relações entre as experiências pessoais e profissionais do professor influenciam no modo como esse professor se reconhece profissionalmente. A identidade profissional determina como os professores ensinam, como se desenvolvem profissionalmente e se relacionam com as mudanças no cenário educacional. As autoras, assim como Dubar (2005), reconhecem que toda identidade é social já que sua construção se dá a partir de diferentes processos de socialização e dinamismo.

Assim como defendido por Gee (2001), a identidade social é dinâmica e sofre modificações e interferências a partir das experiências dos sujeitos e do modo como cada um compreende e reage a partir delas.

Particularmente ao que se refere à profissionalização e à identidade profissional, a partir das contribuições de Dubar (2012) é possível reconhecer que a profissionalização é historicamente marcada pela busca de reconhecimento profissional e da construção de uma identidade profissional ao longo dos anos de trabalho. O mesmo autor afirma ser a busca pelo reconhecimento profissional o grande elemento atribuído à crise de identidade.

Especificamente a identidade docente, esta se constrói a partir das relações sociais e de trabalho e se configura a partir das significações estabelecidas pelos sujeitos em relação à profissão docente e às instituições que a constituem. Como afirmam Gee (2001) e Dubar (2005), a constituição de identidade se dá a partir das interações dos sujeitos com o mundo, do modo como as instituições atribuem valor a essa profissão e as relações estabelecidas entre sujeito e trabalho a partir de suas experiências de vida.

Atualmente, a carreira docente no Brasil sofre inúmeras perdas no que se refere às políticas públicas: a falta de um plano de carreira docente de valorização e profissionalização do professor; números elevados de alunos por sala de aula e escolas sem estrutura física suficiente; cursos de formação inicial insuficientes às necessidades da escola pública atual, mudanças curriculares sem ampla discussão por profissionais da educação, etc. Neste cenário, a constituição da identidade docente deve ser analisada a partir das inúmeras injunções sofridas pelo professor reconhecendo suas particularidades no que diz respeito à constituição de identidades.

Cosme e Trindade (2017) analisaram diferentes trabalhos que tratavam das tensões e dilemas de professores com temática nas relações entre atividade curricular e pedagógica protagonizadas por docentes. Os autores puderam concluir que a complexidade dos espaços profissionais e da atividade profissional docente não permite a compreensão do trabalho docente a partir de uma visão tecnocrática da profissão, apenas vislumbrando as competências



nos domínios da gestão do currículo ou da gestão do trabalho pedagógico na sala de aula. Como afirmam Cosme e Trindade (2017, p. 584), “essas competências são decisivas para explicar o trabalho docente e a sua natureza, mas há outras variáveis que é necessário mobilizar para se produzirem abordagens capazes de dar conta da complexidade do que está em jogo (...)”.

### **Identidade profissional do professor de matemática**

A identidade profissional docente, como discutido anteriormente, é constituída a partir das interações e reflexões do professor, de suas experiências e relações sociais vivenciadas no contexto escolar e fora dele. Deste modo, o professor constitui-se a partir de seus diferentes saberes que, segundo Tardif (2002), para a compreensão dos saberes docentes é preciso reconhecer sua evolução e transformação dinâmica. Para o autor, existem diferentes saberes que constituem o o saber docente, que são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (formação docente e prática docente) e experienciais. Como afirmam Bolognani e Nacarato (2016), os saberes experienciais são centrais, como modeladores dos demais, já que perpassam os outros diferentes saberes e são construídos ao longo da vida e das experiências de cada sujeito.

Especificamente quando se trata de analisar a identidade docente de professores de matemática é preciso reconhecer as incertezas e complexidade da carreira docente e dos diferentes entraves desse ofício. A valorização da matemática escolar, como afirma Santos (2008), revela a dicotomia entre os diferentes saberes matemáticos, em que a excessiva valorização do saber escolar reforça uma prática escolar voltada para a memorização e reprodução de algoritmos matemáticos. Com as imposições externas de avaliações de larga escala, formação inicial insuficiente e diante da diversidade de alunos e desafios, o professor de matemática se vê diante das incertezas da

profissão, sem espaço para reflexão e análise dos caminhos a serem percorridos na prática docente.

A pesquisa desenvolvida por Bolognani e Nacarato (2016), com o objetivo de compreender a prática docente nas narrativas de professoras de matemática do ensino fundamental, revelam que as identidades profissionais das professoras analisadas foram sofrendo modificações ao longo de suas vidas profissionais, baseadas no modo como cada uma das professoras experienciou a sala de aula, os conteúdos matemáticos a serem discutidos e o processo de ensino-aprendizagem. Para as autoras, o momento de exposição e discussão nos grupos provocaram momentos de identificação e mudanças relevantes para a prática docentes das participantes dessa pesquisa. A tomada de consciência, seja a partir da formação continuada, de grupos de pesquisa ou de discussão são importantes aliados para o reconhecimento do professor e de suas práticas.

Paula e Cyrino (2017) realizaram uma investigação de mapeamento dos trabalhos publicados sobre a temática da identidade profissional docente dos professores de matemática. Nessa investigação, os autores selecionaram trabalhos com foco nas condições de trabalho do professor de matemática, políticas públicas voltadas à Educação Básica e formação inicial, continuada e à distância. Dos trabalhos analisados, nenhum deles se referiam ao professor de matemática da EJA. O descontentamento com a profissão e a desvalorização do profissional da educação, as angústias quanto às imposições do Estado a partir de políticas educacionais e curriculares, a insegurança quanto aos saberes matemáticos a serem ensinados e compartilhados e os desafios vivenciados em sala de aula contribuem para a constituição da identidade docente do professor de matemática (PAULA; CYRINO, 2017).

A construção da identidade docente, em particular a identidade de professores de matemática, se faz desde a formação inicial e sofre modificações a partir das experiências vivenciadas na constituição, conforme já

discutido. O professor de matemática da EJA, em particular, constitui-se professor da EJA na prática escolar, haja vista os poucos cursos de formação inicial que tratam dessa modalidade de ensino (VARGAS; FANTINATO; MONTEIRO, 2005). O espaço de constituição da identidade docente do professor da EJA se dá em exercício e na formação continuada. Como discutido por Bomfim e Ventura (2015), os Pareceres no 11/2000 e no 9/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a, 2001) esclarecem que licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar a realidade da educação de adultos; entretanto, ainda de acordo com Bomfim e Ventura (2015), as diretrizes curriculares de cursos superiores como História, Geografia ou Matemática, por exemplo, não enfatizam os preceitos desta legislação no que se refere à formação específica para a EJA e reafirmam o lugar secundário da preparação para a docência nessa modalidade, ausente na maioria das experiências de formação inicial de cursos de licenciatura e de profissionais da Educação (BOMFIM; VENTURA, 2015).

Além disso, quando se trata de discutir as propostas curriculares instituídas para a Educação de Jovens e Adultos, a disparidade entre as propostas e a realidade das salas de aula de EJA nos revelam a tarefa complexa de ser professor neste cenário educacional. Ainda que os documentos reconheçam a diversidade dos alunos da EJA, o aumento significativo de alunos jovens nas salas de aula e o aumento no número de alunos por sala, em particular nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, não auxiliam a tarefa do professor em compreender as especificidades e necessidades da EJA.

Reconhecer que os sujeitos da escola, alunos e professores, constroem matemática a partir de diferentes práticas sociais requer considerar que existem diferentes matemáticas, como afirmam Miguel e Vilela (2008) e, quando significadas em distintos contextos essas práticas podem ter sentido e significado àqueles que a compartilham. A expressão “comunidades de

prática” foi desenvolvida por Wenger (2001, p. 37), para “designar um sistema de atividades realizadas por um grupo de pessoas que compartilham compreensões por um grupo de pessoas que compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e sobre os significados dessas ações no âmbito da comunidade”. Ainda que o autor não tenha se referido à sala de aula ou mesmo à Educação de Jovens e Adultos, reconheço que os sujeitos da EJA, professores e alunos, quando se tornam parte de uma comunidade de prática, os objetivos são em relação aos papéis a serem executados, aos anseios em relação à escola e aos saberes matemáticos que ali serão compartilhados. Como afirmam Pereira e Fonseca (2001, p. 59):

o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, a que nos referimos no início deste artigo, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente (...) é ali que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas “pelo perfil dos alunos” e são apontadas como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos.

A discussão de propostas curriculares sem a participação efetiva de alunos e professores, espaços improvisados aos alunos jovens e adultos e a privação do direito à educação de qualidade geram novos fracassos em relação ao sistema educacional e à valorização da profissão docente. Tornar-se parte da comunidade de prática de saberes matemáticos no cenário da EJA, pode fazer com que a constituição da identidade profissional docente desses professores contribua para sua

vinculação e valorização profissional.

### Considerações Finais

A construção da identidade docente do professor de matemática está muito além dos conteúdos específicos e curriculares, afinal, como afirma Tardif (2002), a atividade profissional docente requer a articulação de saberes que envolvem tanto a formação inicial do professor quanto saberes oriundos de experiências e relações sociais do professor. Deste modo, diferentes aspectos sociais, históricos e culturais influem na formação da identidade docente e em sua constituição, atribuídos de modo único de acordo com as experiências e concepções do professor de matemática.

A complexidade e diversidade da EJA traz ainda mais desafios ao professor de matemática quando se trata de pensar a falta de formação específica aos docentes da EJA, a redução de espaços de discussão sobre a implementação de propostas curriculares e o “secundarismo” da EJA nas políticas públicas nacionais. No que se refere à formação inicial, é indiscutível a necessidade de uma formação ampla, que dê espaço para a discussão das complexidades e especificidades da EJA, de modo a problematizar essa modalidade e tantas outras que fazem parte do cenário profissional docente. Com relação às políticas educacionais, a imposição de reformas curriculares e materiais didáticos aos profissionais da educação, sem amplo debate e articulação, reforçam a desvalorização da profissão e a constituição de identidades centradas em angústias e incertezas.

Pereira e Fonseca (2001) destacam a necessidade de discutirmos quais os reais interesses dos educadores em relação à formação inicial docente, de que modo as subjetividades dos profissionais da educação estão sendo consideradas e auxiliando na constituição de novos elementos da identidade docente. Como já tratado nesse artigo, a identidade docente é constituída por práticas sociais não restritas ao ambiente escolar, tornando-se necessário refletir

sobre o lugar ocupado por tais práticas sociais nos programas de formação e repensar de que modo as propostas curriculares podem de fato contemplar a complexidade das aulas de matemática da EJA.

### Referências

- ABREU, G. A teoria das representações sociais e a cognição matemática. *Quadrante*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 25-41, 1995.
- ALVISI, C.; MONTEIRO, A. A travessia do currículo-verdade para o currículo experiência: por caminhos indisciplinados. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9.: Pesquisas em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI, São Carlos, 8-11 jul. 2009. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009.
- BOLOGNANI, M. S. F.; NACARATO, A. M. Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 40, p. 75-100, 2016.
- BOMFIM, M. I. do R. M.; VENTURA, J. P. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015.
- BRASIL. Assembleia nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. [DOU de 05out.1988, nº 191-A, Seção I, p. 1]. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp) Acesso em: 15 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/Sase, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUSQUINI, J. A. *A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de Matemática*. 2013, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CABRITA, I. As (inter)ações na aula de Matemática e a gestão do tempo. In: MONTEIRO, C. et al. (Org.). *Interações na aula de Matemática*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de Educação Matemática, 2000. p. 115-131.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. *Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

COSME, A.; TRINDADE, R. E. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Rev. Bras. Educ.* [online], v.22, n. 69, p.565-587, 2017. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1413-24782017000200565&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1413-24782017000200565&lng=en&nrm=iso)>. ISSN

1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226928>.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-23.

DAVID, M. M.; MOREIRA, P. C.; TOMAZ, V. S. Matemática escolar, matemática acadêmica e matemática do cotidiano: uma teia de relações sob investigação. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 15, n. 1, p. 42-60, 2013.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

\_\_\_\_\_. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. In: CARUSO, A. et al. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: informe regional*. Pátzcuaro: Crefal-Ceal, 2008. p. 109-128.

\_\_\_\_\_; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DOUEK, N. Some remarks about argumentation and proof. In: BOERO, P. (Ed.). *Theorems in school: from history, epistemology and cognition to classroom practice*. Rotterdam: Sense, 2007. p. 163-181.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cad. Pesqui.* [online], vol.42, n.146, pp.351-367, 2012.

FANIZZI, S. *Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 2015, 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

FANTINATO, M. C. de C. B. A construção de

saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 109-124, dez. 2004.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUQUENE, A. A.; MARTÍNEZ, A. G. Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. *Revista EDUCyT*; vol. Extraordinário, dez, p. 126-138, 2012.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Thousand Oaks, CA, v. 25, p. 99-125, 2000.

\_\_\_\_\_. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Malden, v. 44, n. 8, p. 714-725, 2001.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Gestão. Org: Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife, v. 3, n. 2, p. 86-94, 2005.

GÓMEZ-CHACÓN, I. *Matemáticas y contexto: enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Nancea, 1998.

\_\_\_\_\_; FIGUEIRAL, L. Identidad y factores afectivos en el aprendizaje de la matemática. Versión en castellano del artículo: Identité et facteurs affectifs dans l'apprentissage des mathématiques. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, Paris, v. 12, p. 117-146, 2007.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 106-122.

HEYD-METZUYANIM, E.; SFARD, A. Identity struggles in the mathematics classroom:

on learning mathematics as an interplay of mathematizing and identifying. *International Journal of Educational Research*, Amsterdã, v. 51, p. 128-145, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MENEZES, L. et al. Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In: PONTE, J. P. (Org.). *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 135-161.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, 2008.

\_\_\_\_\_. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, 2004.

MONTEIRO, A.; GONÇALVES, E.; SANTOS, J. A. Etnomatemática e prática social: considerações curriculares. In: MENDES, J. R.; GRANDO, R. C. (Org.). *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. v. 3. São Paulo: Musa, 2007. p. 29-63.

\_\_\_\_\_; MENDES, J. R.; GUIMARÃES, M. F. Sujeitos governados da EJA: reverberações discursivas nas difíceis relações entre saberes matemáticos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 115-135, 2012.

OLIVEIRA, T. Relações de poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade. *Intercâmbio: revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP*, São Paulo, v. 8, p. 27-36, 1999.

PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. T. C. Identidade profissional de professores que ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001-2012. *Zetetike*, Campinas,

- SP, v. 25, n. 1, p. 27-45, abr. 2017. Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647553/15718>>.  
Acesso em: 17 ago. 2017.
- PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.
- SANTOS, V. M. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 25-38, 2008.
- \_\_\_\_\_. Investigando dimensões sócio-contextuais na relação dos alunos do Ciclo I com a matemática e no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem. In: SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 4., Brasília, DF, 27-28 nov. 2013. *Anais eletrônicos...* Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em:  
<[https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao\\_Basica/Investigando\\_dimensoes\\_socio-contextuais\\_na\\_relacao\\_dos\\_alunos\\_do\\_Ciclo\\_I\\_com\\_a\\_matematica\\_e\\_no\\_enfrentamento\\_dificuldades\\_de\\_aprendizagem\\_-\\_Inicio\\_Santos.pdf](https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Basica/Investigando_dimensoes_socio-contextuais_na_relacao_dos_alunos_do_Ciclo_I_com_a_matematica_e_no_enfrentamento_dificuldades_de_aprendizagem_-_Inicio_Santos.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo. *Educação de Jovens e Adultos: orientações para o professor: ensino fundamental – Matemática e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo. *Educação de Jovens e Adultos: orientações para o professor: ensino médio – Matemática e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010b.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu.
- GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRABAL, P. Una sociología de la enseñanza de las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 59, p. 227-240, jan./abr. 2011.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, *CONFINTEA*, V. Hamburgo, 1997.
- VARGAS, S. de; FANTINATO, M. C. de C. B.; MONTEIRO, E. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. *Revista Movimento*, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005.
- VIEIRA, R. S. *As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período 2003-2009*. 2011, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011.
- WANDERER, F. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2007, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós, 2001.