

**Movimentos Identitários de Professores no Contexto de Pandemia**

**Identity Movements of Teachers in the Pandemic Context**

**Movimientos de Identidad de los Profesores en el Contexto de la Pandemia**

**Mouvements identitaires des enseignants en contexte de pandémie**

Carla da Silva Eliodorio<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, Campus  
Cachoeiro de Itapemirim

<https://orcid.org/0000-0002-6142-7409>

Mateus Boneli Velten<sup>2</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, Campus  
Cachoeiro de Itapemirim

<https://orcid.org/0000-0001-6602-824X>

Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon<sup>3</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, Campus  
Cachoeiro de Itapemirim

[Thiarla Zanon \(0000-0002-7120-2262\) \(orcid.org\)](https://orcid.org/0000-0002-7120-2262)

**Resumo**

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa, analisam-se os movimentos identitários de duas professoras de matemática da educação básica de uma instituição pública do sul do Espírito Santo (ES). O estudo está baseado nas componentes do autoconhecimento e na definição de identidade com enfoque na docência. Através de entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2019 e depois, em 2021, durante a pandemia, notou-se que o fato de as professoras lecionarem matemática em uma mesma escola não assegurou ideias e atitudes similares. Verificou-se que elas produziram variações em suas perspectivas, uma vez que são indivíduos distintos e que o mesmo contexto não garante igual profissionalidade, embora possa estimular que elas reflitam sobre os modos de ser e estar na docência. Conclui-se, então, que

---

<sup>1</sup> [carlaeliodorio19@gmail.com](mailto:carlaeliodorio19@gmail.com)

<sup>2</sup> [mateusboneli28@gmail.com](mailto:mateusboneli28@gmail.com)

<sup>3</sup> [thiarlax@ifes.edu.br](mailto:thiarlax@ifes.edu.br)

aspectos do autoconhecimento e da identidade profissional de ambas foram se modificando e transformando a partir de suas vivências individuais e coletivas tanto em seu ambiente escolar quanto no contexto social, cultural e econômico de cada uma.

***Palavras-chave:*** Movimentos Identitários, Pandemia, Professoras de Matemática.

### **Abstract**

In this qualitative and interpretative research, identity movements of two basic education mathematics teachers from a public institution in the south of Espírito Santo (ES) are analyzed. The study is supported by the components of self-knowledge and the definition of identity focused on teaching. Through semi-structured interviews carried out firstly, in 2019 and, then, in 2021, during the pandemic, we noted that the fact that teachers taught mathematics at the same school did not ensure similar ideas and attitudes. The research revealed that they produced variations in their perspectives, since they are different individuals and that the same context does not guarantee equal professionalism, although it can encourage them to reflect on the ways of being and being in teaching. The conclusion is that aspects of self-knowledge and professional identity of both participants changed from their individual and collective experiences in the school environment and in the social, cultural, and economic context that permeated each one's lives.

***Keywords:*** Identity movements, Pandemic, Mathematics teachers.

### **Resumen**

En esta investigación cualitativa e interpretativa, analizamos los movimientos identitarios de dos profesoras de matemáticas de la enseñanza básica de una institución pública del sur de Espírito Santo (ES). Esta se basa en los componentes del autoconocimiento y la definición de la identidad con enfoque didáctico. A través de entrevistas semiestructuradas, realizadas en 2019 y luego en 2021, durante la pandemia, se percibió que el hecho de que las docentes enseñen matemáticas en la misma escuela no aseguraba ideas y actitudes similares. Se constató

que produjeron variaciones en sus perspectivas, ya que son individuos distintos y que un mismo contexto no garantiza igual profesionalidad, aunque sí puede incentivarlas a reflexionar sobre los modos de ser y estar en la docencia. Se concluye, entonces, que aspectos del autoconocimiento e identidad profesional de ambas cambiaron a partir de sus experiencias individuales y colectivas tanto en el ámbito escolar como en el contexto social, cultural y económico que permeaba la vida de cada una de ellas.

***Palabras clave:*** Movimientos Identitarios, Pandemia, Docentes de Matemáticas.

### **Résumé**

Dans cette recherche avec une approche qualitative et interprétative, les mouvements identitaires de deux professeurs de mathématiques de l'éducation de base d'un établissement public du sud d'Espírito Santo (ES) sont analysés. Pour cela, elle s'appuie sur les composantes de la connaissance de soi et la définition de l'identité avec un accent sur l'enseignement. A travers des entretiens semi-directifs réalisés en 2019 puis en 2021, pendant la pandémie, il a été constaté que le fait que des enseignants enseignent les mathématiques dans la même école n'assurait pas des idées et des attitudes similaires. Il a été constaté qu'ils produisaient des variations dans leurs perspectives, car ce sont des individus différents et qu'un même contexte ne garantit pas un professionnalisme égal, même s'il peut les inciter à réfléchir sur les manières d'être et d'être dans l'enseignement. On conclut donc que les aspects de la connaissance de soi et de l'identité professionnelle des deux changeaient et se transformaient à partir des expériences individuelles et collectives vécues par eux à la fois dans le milieu scolaire et dans le contexte social, culturel et économique qui imprégnait la vie de chacun des eux.

***Mots-clés :*** Mouvements identitaires, Pandémie, Professeurs de mathématiques.

## **Movimentos identitários de professores no contexto de pandemia**

Nos últimos dois anos, professores se afastaram da escola devido à Covid-19 e passaram a ter contato com o ensino remoto e/ou híbrido. Esse cenário provocou reflexões acerca do ensino e permitiu ao docente (re)pensar o significado de ser professor e de como se constitui sua identidade profissional. Diante disso, nos sentimos motivados a investigar aspectos das componentes do autoconhecimento e da identidade docente de professores de matemática de uma escola, enquanto campo de estágio supervisionado. Então, através de uma abordagem qualitativa e interpretativa de pesquisa, evidenciamos aspectos do autoconhecimento e do movimento identitário de duas professoras<sup>4</sup> de matemática, Maria e Joana, a partir de entrevistas realizadas com elas em 2019, ano que marca o nosso ingresso no estágio supervisionado I e que estudamos a respeito da identidade profissional docente e, depois, em 2021, quando já vivenciávamos o contexto de pandemia.

Partimos do pressuposto de que o contato com novos/outros contextos, com diversos formatos de ensino e com diferentes interações dos professores com estudantes, escola e sistema educacional, tende a proporcionar a (re)construção de conhecimentos e experiências que potencializam elementos do autoconhecimento e movimentos identitários desses profissionais. Assim, para ilustrar o estudo, focalizamos em alguns indícios expostos por Maria e Joana em 2019 e em 2021, os quais são analisados a partir do conceito de identidade (Hall, 2006) e das componentes do autoconhecimento (Kelchtermans, 2009). Ressaltamos que as discussões acerca desse assunto têm ganhado cada vez mais espaço, pois abordam a resignificação do trabalho docente em função de desafios enfrentados durante o ano letivo, o que exige, em alguns casos, rápidas ações e adaptações. Logo, consideramos importante

---

<sup>4</sup> Embora os professores Carlos, Maria e Joana tenham participado da pesquisa, analisamos, aqui, em função do volume de dados, somente os relatos de Maria e Joana, uma vez que se mostraram mais significativos para nós. Por isso, optamos por nomeá-las, em alguns momentos, de professoras.

entender como as relações no ambiente escolar se desenvolveram, para que seja possível analisá-las conforme as componentes do autoconhecimento.

### **Apontamentos teóricos**

Ao retratar sobre identidade, considera-se que ela é “[...] formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (Hall, 2006, p. 11). Por isso, Rodrigues e Cyrino (2020) mostram que ela se constitui através de aspectos sociais e individuais. Com relação ao social, abordam que os indivíduos carregam consigo “[...] vozes de outros (sujeitos, textos, objetos, experiências...) [...]” (Rodrigues; Cyrino, 2020, p. 3), e que nessa interação ocorre a complementação da identidade e a integração do sujeito junto ao meio em que se insere (Garcia; Cyrino, 2019). Já o componente individual é algo particular “[...] de cada sujeito, a partir de suas vivências e de seu modo de ver o mundo [...]” (Rodrigues; Cyrino, 2020, p. 6). Assim, por relacionar o “eu” e o mundo exterior, “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia [...]” (Hall, 2006, p. 13), ou seja, somente em um mundo utópico, a identidade permanece inalterada. Isso porque a sociedade muda constantemente, o que pode levar à produção de novos movimentos identitários.

Diante disso, analisamos a identidade profissional (individual) do professor, para a qual utilizamos o termo identidade docente (ID). Kelchtermans (2009, tradução nossa) relata que o professor “[...] é considerado por muitos dentro da profissão e fora dela como o centro não apenas da sala de aula, mas também do processo educacional” (p. 258) e, por isso, “[...] é importante para os próprios professores, bem como para seus alunos, [entender] quem e como eles são” (Kelchtermans, 2009, p. 258). Esse autor enfatiza o aspecto individual da ID, pois acredita que as ações de um docente, mesmo que sejam compartilhadas/planejadas com seus colegas de trabalho, exige o seu “[...] profissionalismo particular [...]” (Kelchtermans, 2009, p. 259).

A abordagem individual da ID é considerada por Kelchtermans (2009) como autoconhecimento, que, de acordo com ele, se refere “[...] ao conhecimento que se tem de si mesmo [como professor] em um determinado momento [...]” (Kelchtermans, 2009, p. 261), a partir de um “[...] processo contínuo de dar sentido às suas próprias experiências [...] e [de] como reagem às mudanças educacionais [...]” (Rodrigues; Cyrino, 2020, p. 6). Em razão disso, o autoconhecimento de duas professoras de matemática em 2019 e 2021 é o foco deste estudo, pois dentro desse período (dois anos) vivenciamos a pandemia da Covid-19<sup>5</sup>, o que, para nós, levou a mudanças educacionais<sup>6</sup> ao longo dos anos de estudo referentes ao desenvolvimento da pesquisa em questão.

Ainda a respeito do autoconhecimento do docente, Kelchtermans (2009, tradução nossa) chama atenção à necessidade de conhecer e compreender suas componentes, uma vez que “o professor que cada um é, ou que irá se tornar, não depende simplesmente dos conhecimentos [...] trabalhados nos processos de formação” (Cyrino, 2017, p. 702), mas depende de como o licenciado (re)significa o “[...] saber, fazer, aprender e ensinar Matemática [...]” (Moriel Junior; Cyrino, 2009, p. 540). Por isso, elas, as componentes do autoconhecimento, são apresentadas na Tabela 1, juntamente com suas descrições e exemplos de questões das entrevistas, realizadas em 2019 e em 2021 com as professoras.

Tabela 1.

*Componentes do autoconhecimento (Elaborado pelos autores (2021) a partir de Kelchtermans (2009, tradução nossa))*

<b>Componentes</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo de questão</b>
<b>Autoimagem</b>	Refere-se à forma como os professores se caracterizam como professores. Essa imagem se baseia na autopercepção e é fortemente	No atual cenário, como você define sua identidade docente? (2021)

<sup>5</sup> Em março de 2020, devido ao coronavírus (Covid-19), foi necessário o isolamento social. Desde então, o vírus se alastrou e estamos, até o momento, vivenciando medidas restritivas para o controle desta pandemia.

<sup>6</sup> Em 2020, o modelo remoto foi implementado nas escolas. No início de 2021, foi adotado o modelo híbrido, no qual existia um sistema de revezamento de alunos nas instituições. Assim, os estudantes cumpriam tarefas em formato remoto e presencial. No final deste ano, ocorreu o retorno dos alunos à modalidade presencial, exceto aqueles que comprovaram comorbidades.

	influenciada pelo modo como a pessoa é percebida pelos outros (p. 261).	
<b>Autoestima</b>	Está intimamente ligada à autoimagem e entrelaçada com a percepção das tarefas. Relaciona-se à apreciação do professor em relação ao seu desempenho no trabalho. Para isso, o <i>feedback</i> de outras pessoas é importante, principalmente o dos alunos. Ainda, ele é filtrado e interpretado pelo professor (p. 262).	O contexto da pandemia levou os professores a terem contato com novas metodologias de ensino, sendo elas o ensino remoto e o ensino híbrido. Como tem sido sua experiência com esses tipos de ensino? Por quê? (2021)
<b>Motivação do Trabalho</b>	Refere-se aos motivos ou impulsos que levam as pessoas a optarem por ser professor, por permanecer na docência ou desistir dela. A percepção de tarefas e as condições de trabalho são cruciais para a motivação no trabalho (p. 262).	Como você se tornou professor(a) de matemática? Por quê? (2019)
<b>Percepção das Tarefas</b>	Engloba a ideia do professor a respeito do seu programa profissional, suas tarefas e deveres para fazer um bom trabalho (p. 262).	Como é um dia de trabalho na vida de um professor? (2019)  Quais seus problemas em relação à docência? Quais as compensações? (2019)
<b>Perspectiva do futuro</b>	Abrange as expectativas de um professor sobre seu futuro no trabalho. É o resultado de um processo interativo contínuo de criação/construção de sentido (p. 263).	Como o retorno das aulas presenciais influenciará em sua identidade docente? (2021)

Como visto na Tabela 1, as componentes descritas são articuladas. A autoimagem se refere às características e emoções do docente. Ela é “[...] fortemente influenciada pela maneira como [o professor] [...] é percebido pelos outros” (Kelchtermans, 2009, p. 262, tradução nossa). A autoestima, por sua vez, volta-se para a avaliação do professor quanto ao seu trabalho. Por isso, o *feedback* de terceiros é indispensável. Kelchtermans (2009, p. 262, tradução nossa) afirma que “para a maioria dos professores, os alunos são a primeira e mais importante fonte de *feedback*, uma vez que são a ‘razão de ser’ para os professores e seu ensino”. Logo, críticas não construtivas podem impactar as emoções dos docentes de forma negativa. Desse modo, autoimagem e autoestima estão relacionadas.

A autoestima também se associa à percepção de tarefas, pois para que o desempenho do regente seja satisfatório, é necessário entender as tarefas e os deveres de sua profissão. Vale ressaltar que “sistemas de avaliação, novos regulamentos, chamadas para mudanças educacionais [...] afetarão profundamente sua autoestima” (Kelchtermans, 2009, p. 262, tradução nossa). Assim, a percepção de tarefas é fundamental na motivação para o trabalho, ou seja, esses aspectos estão entrelaçados. Isso porque desde a escolha da profissão até o exercício dela, existe a possibilidade de analisar os elementos presentes na rotina profissional.

Logo, após a análise citada, o (futuro) professor optará por seguir na área ou trilhar novos caminhos. Kelchtermans (2009, tradução nossa) defende que “[...] os motivos para trabalhar como professor podem se desenvolver com o tempo” (p. 263), pois “a maioria deles começou a lecionar por causa de seu amor e interesse por sua disciplina” (Kelchtermans, 2009, p. 263). Todavia, com o decorrer do tempo, para muitos docentes, o apreço dos estudantes por eles e por suas formas de ensinar, “[...] tornou-se um fator muito motivador em suas carreiras, bem como uma fonte de satisfação no trabalho e de autoestima positiva” (Kelchtermans, 2009, p. 263).

Por fim, ao escolher permanecer na docência ou desistir dela, perspectivas do futuro serão geradas. Essa componente evidencia o fator “tempo” e interfere no presente, visto que “[...] as ações de uma pessoa [...] são influenciadas por experiências significativas no passado e expectativas sobre o futuro” (Kelchtermans, 2009, p. 263, tradução nossa). Dessa forma, a motivação para o trabalho e as perspectivas do futuro são conectadas.

Frente a isso, essas componentes, evidenciadas nas questões e respostas das entrevistas realizadas por nós, constituem o autoconhecimento do professor. Elas permitem aos docentes uma reflexão constante e consciente sobre sua ID, proporcionando movimentos identitários, os quais se iniciam “[...] antes mesmo da escolha da profissão [...] [e começam a se estruturar] [...] na formação inicial” (Cyrino, 2017, p. 707). Esses movimentos ocorrem durante toda a



vida profissional, como, por exemplo, em situações de formação continuada em que são propostas tarefas que levam o professor a se questionar sobre a sua carreira e a perceber novos caminhos para a sua prática (Cyrino, 2017); e no ambiente de trabalho, quando o docente reflete sobre situações em sala de aula e/ou no/do contexto educacional.

### **Metodologia**

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa e interpretativa de pesquisa. Mason (2002, tradução nossa) afirma que nesse tipo de pesquisa “[...] as pessoas, suas interpretações, percepções, significados e entendimentos são fontes primárias de dados” (Mason, 2002, p. 56). Por isso, não é necessário, por parte do(s) pesquisador(es), uma “[...] ‘imersão total em um ambiente’ [...]” (Mason, 2002, p. 56), sendo possível se apoiar(em) “[...] em um estudo que usa métodos de entrevista, [...] onde o objetivo é explorar os entendimentos individuais e coletivos das pessoas [...]” (Mason, 2002, p. 56). Diante disso, notamos a presença das ideias de Mason (2002) ao realizarmos entrevistas semiestruturadas com três professores de matemática da educação básica e interpretarmos episódios de suas falas para uma análise de possíveis movimentos identitários e das componentes do autoconhecimento.

Os professores citados, nomeados como Carlos, Maria e Joana, são integrantes da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo (ES). Destacamos que Maria e Carlos são efetivos e Joana atua em regime de designação temporária (DT). Ambos possuem entre 5 e 10 anos de experiência profissional, atuando em turmas de ensino fundamental e médio, na modalidade presencial. Eles, em 2019 e até meados do segundo trimestre de 2021, lecionavam em uma escola da região sul do ES, que se localiza a um raio de cerca de 10 km do centro comercial da cidade. Trata-se de uma instituição de ensino que funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e recebe, respectivamente, alunos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA). Por se tratar de uma

instituição urbana, grande parte dos estudantes reside nos arredores da escola ou em bairros vizinhos.

Ressaltamos que os professores participaram de duas entrevistas semiestruturadas. A primeira ocorreu em 2019, como parte de uma tarefa da disciplina de Estágio Supervisionado I, na qual se discutia sobre a constituição da ID. A segunda, aconteceu em 2021, de forma on-line, voltada para os movimentos identitários no contexto pandêmico. Em ambos os momentos, além de focalizarmos na identidade docente, analisamos as respostas dos professores a partir das categorias do autoconhecimento. É importante destacar que os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual autorizaram a utilização dos dados para fins acadêmicos. Esse documento, além de garantir a ética na pesquisa, resguarda a identidade dos sujeitos. Por isso, os nomes Carlos, Maria e Joana são fictícios.

As entrevistas semiestruturadas em questão colaboraram para a coleta de informações essenciais ao desenvolvimento deste estudo. Laville e Dionne (1999) as definem como sendo uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento” (Laville; Dionne, 1999, p. 333). Dessa forma, na Tabela 2, é possível visualizar as questões que preparamos previamente. Enfatizamos que no decorrer da conversa com os docentes, tanto no encontro presencial (2019) como no on-line (2021), vimos a necessidade de inserir novas indagações para que pudéssemos compreender melhor os movimentos de suas falas, com vista à identificação de fragmentos relacionados à identidade docente e às componentes do autoconhecimento. Além disso, ressaltamos que, apesar de apresentarmos inúmeros questionamentos em 2019 e em 2021, focalizamos apenas nas indagações apresentadas na Tabela 1, pois, em nossa visão, esse recorte contribui para uma análise mais detalhada.

Tabela 2.

*Questões previamente preparadas para as entrevistas (Elaborada pelos autores (2021))*

<b>Questões - entrevistas 2019</b>	<b>Questões - entrevistas 2021</b>
1) Como você se tornou professor de matemática? Por quê?	1) No contexto atual, como é um dia de trabalho na sua vida?
2) Como realizou sua formação acadêmica?	2) Você acredita que sua carga horária de trabalho aumentou? Por quê?
3) Como ingressou na carreira?	3) No atual cenário, como você vê sua prática? Quais conhecimentos são necessários para realizá-la?
4) Como você vê sua prática? Quais conhecimentos são necessários para a realização de sua prática em sala de aula?	4) Como sua trajetória de vida repercutiu ou repercute no trabalho que você desenvolve durante a pandemia? Como sua formação inicial contribuiu?
5) Como é um dia de trabalho na vida de um professor?	5) Quais são os problemas e as compensações em relação à docência, frente à situação vivenciada neste período de ensino remoto/híbrido?
6) Como sua trajetória de vida repercutiu e repercute no trabalho que você desenvolve?	6) Neste momento, como você acredita que sua profissão é vista em relação às demais?
7) O que você tem e o que você sente que falta em sua formação e em sua prática?	7) Em sua opinião, a escola e a sociedade esperam mais de um professor em relação às aulas presenciais ou remotas/híbridas? Por quê?
8) Quais seus problemas em relação à docência?	8) Durante a pandemia, as situações escolares foram resolvidas da mesma forma que de modo presencial? Por quê?
9) Quais são as compensações?	9) Como sua experiência em sala de aula contribuiu para enfrentar os desafios de ensino-aprendizagem presentes no período remoto e híbrido?
10) Como você acredita que sua profissão é vista em relação às outras?	10) O contexto da pandemia levou os professores a terem contato com novas metodologias de ensino, sendo elas o ensino remoto e o ensino híbrido. Como tem sido sua experiência com esses tipos de ensino? Por quê?
11) Em sua opinião, o que a escola e a sociedade esperam de um professor?	11) O ensino híbrido foi aplicado em formato de revezamento presencial e virtual. Assim, para você, quais as contribuições desse modelo?
12) Quem te acolhe e orienta quando você tem alguma situação problemática para resolver?	12) Após vivenciar três metodologias de ensino (presencial, remota e híbrida), com qual você mais se identificou? Por quê? Em quais aspectos essa preferência influenciou em sua identidade docente?
13) Como você define sua identidade docente?	13) Você acredita que sua identidade docente de 2019 até hoje mudou? Como essa transição influencia em sua prática em sala de aula, seja ela física ou virtual?

14) Você tem quanto tempo de docência?	14) Como o retorno das aulas presenciais influenciará em sua identidade docente?
-	15) No atual cenário, como você define sua identidade docente?

Salientamos que, por se tratar de uma investigação na qual o pilar central é a ID, para responder às perguntas, os entrevistados descreveram parte de suas trajetórias, citando experiências já vivenciadas e situações que precisavam lidar rotineiramente. A partir disso, pudemos refletir acerca das componentes do autoconhecimento, propostas por Kelchtermans (2009) e utilizadas por nós para a análise de dados. Vale destacar que, mesmo realizando as entrevistas com três professores, optamos por analisar apenas os relatos das professoras Maria e Joana, pois se mostraram mais significativos para nós. A seguir, analisamos e comentamos alguns episódios que nos permitem notar um certo movimento identitário e observar as componentes do autoconhecimento.

#### **Análise de episódios de falas de Maria a partir das componentes do autoconhecimento**

Maria, uma das entrevistadas por nós, leciona desde 2012, sendo que começou a atuar como professora efetiva na rede estadual de ensino em 2016. Por isso, em nossa primeira entrevista, nos interessamos em saber como e porque ela se tornou professora de matemática. Para responder a esse questionamento, a docente relatou que a licenciatura em matemática não era o seu “curso ideal”, mas estava entre as opções que lhe interessavam. Assim, após não ser aprovada na faculdade que pretendia, decidiu seguir a profissão de professora, o que pode ser verificado em sua fala: “eu não passei no curso que queria. Mas, surgiu a oportunidade de fazer a licenciatura em matemática aqui [cidade dela]. Não era o meu curso ideal, só que eu sempre admirei o meu professor de matemática e queria ser tão boa quanto ele. Então, era uma das minhas opções”. Essa escolha possibilitou a permanência dela na cidade em que residia e a retomada de um desejo do ensino médio, que era ser “alguém igual” ao seu professor de

matemática, por quem tinha grande admiração. Logo, no ano de 2010, ingressou na primeira turma de licenciatura em matemática de uma Instituição Federal da mesma cidade.

A fala de Maria mostra o motivo da escolha de sua profissão. No entanto, durante as entrevistas, ela evidenciou que as causas para permanecer na docência são outras. Uma delas é o seu apreço por lecionar, algo que é reforçado em 2019 e em 2021 e a faz ter certeza de que a licenciatura em matemática foi a “escolha certa”. Desse modo, notamos a presença da componente motivação (Kelchtermans, 2009) para o trabalho tanto nas razões que a levaram a definir sua formação inicial quanto nas causas em que acredita serem suficientes para a sua continuidade nele.

A professora também foi questionada, em 2019, sobre os problemas e as compensações em relação à docência. Essas perguntas se assemelhavam àquelas realizadas em 2021, nas quais pedimos que descrevesse problemas e compensações em relação à docência frente à situação vivenciada no período de ensino remoto/híbrido. Como retorno para as questões, em ambas as entrevistas, Maria destacou que ter uma boa relação com os alunos é um dos fatores positivos, ou seja, uma compensação. Essa avaliação de seu contato com os estudantes parte do *feedback* deles, uma vez que relatam gostar dela e do “modo como ela ensina”. Dessa forma, acreditamos que o fato de a professora analisar sua trajetória escolar, o que relacionamos à fala “eu levo em consideração o que eu pensava quando eu era aluna [...]”, e buscar ser diferente dos professores que “detestava” justifica esse retorno positivo dos estudantes. Ademais, percebemos a presença do aspecto autoestima (Kelchtermans, 2009), uma vez que os relatos dos discentes são fundamentais para que Maria se sinta confiante.

Em relação aos problemas, apenas em 2019, Maria relatou que a “burocracia” escolar, não era algo satisfatório, visto que enfatiza: “[...] eu achei que eu só ia ter que dar aula, é só isso que achei que eu tinha que fazer e não é só isso que a gente tem que fazer”. Entendemos pela fala de Maria que a burocracia se relacionava aos documentos obrigatórios que os docentes

deveriam preencher, por exemplo, diários de presença, conteúdo e notas, e as reuniões que precisava comparecer, como aquelas de conselhos de classe.

Em 2021, por sua vez, Maria disse que poderia considerar a pouca participação dos alunos nas aulas durante a pandemia como uma dificuldade. No entanto, entendia que essa situação se relacionava ao momento atual, já que muitos estudantes não tinham infraestrutura para participarem de aulas on-line. Essa compreensão também é notada quando ela diz: “[...] tento entender os meus alunos o máximo que eu posso [...]”. Tal afirmativa mostra que ser compreensiva é uma característica de sua autoimagem (Kelchtermans, 2009) como professora, aspecto que pareceu ter sido alterado durante o período pesquisado.

Em 2019, ao descrever sua rotina no trabalho, Maria disse: “o meu tempo é deles”, se referindo aos alunos. E continuou: “[...] o tempo que tenho pra dar aula uso pra dar aula e o tempo que tenho pra preparar eu preparo”. Em 2021, ao relatar como é o seu dia a dia profissional, Maria afirmou: “[...] tem dia que eu não tenho nada pra fazer e tem dia que eu tenho cinquenta mil coisas pra fazer [...]”. Ela relatou ainda que a maioria de seus compromissos escolares dependia de seu domínio de tecnologias, pois precisava “[...] preparar a atividade on-line, ligar pra aluno, mandar mensagem pra aluno e procurar pai [...]”. Ademais, ressaltou que, mesmo com a mudança “brusca” no contexto educacional, seus conhecimentos pedagógicos continuavam sendo essenciais.

Maria não classificou o cotidiano de sua profissão como algo desanimador, visto que relatou ter uma tendência tecnológica desde “muito cedo” e que, então, estava conseguindo cumprir suas tarefas. Assim, para nós, os argumentos frente à sua jornada de trabalho apontam para o aspecto percepção de tarefas (Kelchtermans, 2009), conforme mencionado na Tabela 1; e a forma de avaliar o seu contato com os meios tecnológicos mostram uma autopercepção, o que remete à componente autoimagem (Kelchtermans, 2009).

Para a indagação acerca de sua experiência com o ensino remoto/híbrido, Maria relatou em 2021 que nunca se imaginou como professora “de outro ensino” que não fosse o presencial, o que se relaciona com suas perspectivas de futuro antes da pandemia. Contudo, com o período pandêmico, surgiu o contato com outros tipos de ensino. Por isso, hoje, ela gosta tanto do ensino híbrido quanto do presencial, pois ao ter que atuar “híbridamente”, ela percebeu, durante as aulas, uma troca de conhecimentos “mais intensa”, já que o sistema de revezamento semanal permitia que os alunos levassem para a escola as dúvidas que surgiam no período em que se encontravam em suas residências, o que proporcionava o diálogo entre a turma. A docente destacou em 2021 que preferia o ensino presencial, porque muitos estudantes não possuem acesso à internet. No entanto, abordou que no futuro, “[...] com certeza, escolheria o híbrido”. Desse modo, demonstra ter construído novas perspectivas do futuro (Kelchtermans, 2009), pois já havia construído novos sentidos para o ensino.

Outra questão, abordada em ambas as entrevistas, foi como Maria define sua ID. Ela revelou, no ano de 2019, que não sabia explicar sua ID. Porém, como uma possibilidade de entender a sua essência como professora, disse: “eu acho que a gente tem que cumprir o que a gente tem que cumprir. Mas, o que eu tenho que cumprir? É isso que me faz ser a professora que eu sou [...]”. Logo, Maria pareceu associar a sua autoimagem (Kelchtermans, 2009) como docente ao aspecto percepção de tarefas, porque somente após compreender seus deveres, conseguiria descrever a profissional que ela é.

Em 2021, Maria, em tom de “brincadeira”, disse: “eu me acho a melhor professora de matemática [...], eu corro atrás até dos meninos que não querem”. Com sua afirmativa, entendemos que ela se referia aos alunos que não queriam ou não se interessavam em aprender matemática ou, até mesmo, não tinham motivação para estudar. Além disso, Maria apresentou a componente autoimagem (Kelchtermans, 2009) ao se considerar uma excelente regente, pois este aspecto se refere a forma como ela se caracterizava como professora. Na ocasião, a docente

ênfatizou: “[...] a minha identidade é de uma professora que tá se segurando nesse meio, que tá conseguindo se adaptar bem e fazendo um bom trabalho [...]” e concluiu com a seguinte fala: “[...] pode perguntar aos meus alunos, eles gostam de mim”. Dessa forma, Maria reforça a componente autoimagem (Kelchtermans, 2009), traça um panorama de como reage à pandemia e destaca o seu desempenho profissional, se fundamentando, mais uma vez, no *feedback* dos estudantes, o que aponta também indícios da componente autoestima (Kelchtermans, 2009).

Ante ao exposto, vê-se que a identidade de Maria foi se movimentando a partir das experiências que a perpassaram no contexto de pandemia, o que é evidenciado na análise das componentes do autoconhecimento presentes nos episódios de suas falas, seja em 2019 ou 2021. Assim, podemos enfatizar que essas componentes influenciaram diretamente no modo como Maria ensinava, em como ela se desenvolveu como professoras e em como reagiu frente às mudanças educacionais (Rodrigues; Cyrino, 2020). Vimos ainda que Maria carregava consigo aspectos individuais e sociais, principalmente as vozes de outros, os seus alunos. Desse modo, aponta que, de fato, a identidade permanente é uma utopia (Hall, 2006).

### **Análise de episódios de falas de Joana a partir das componentes do autoconhecimento**

Dos três professores entrevistados, Joana era aquela que possuía mais tempo de trabalho. No entanto, seus dez anos de carreira profissional não a fazia se sentir realizada. Isso porque ela optou pela graduação em Licenciatura em Matemática devido ao custo-benefício, pois precisava de um curso “mais em conta” e que trouxesse “retorno rápido”. Essa escolha pareceu lhe acarretar dias de desânimo e tristeza, uma vez que além de se graduar em algo que não lhe agradava tanto, seu relacionamento com os alunos, na maioria das vezes, era repleto de conflitos. Ademais, segundo ela, a defasagem de conhecimento deles a “enlouquecia”. Logo, a decisão de permanecer em sala de aula se resumiu ao medo de “perder” todo o esforço individual empreendido e pareceu ser alguém que teve suas expectativas frustradas. Esse modo



de Joana de se perceber como professora remete aos aspectos da autoimagem e da motivação para o trabalho destacados por (Kelchtermans, 2009).

Notamos, então, que a motivação de Joana para o trabalho foi, inicialmente, a questão financeira. Porém, com o decorrer dos anos, descartar sua experiência profissional, todo o esforço que ela havia feito e seguir novos rumos parecia uma atitude inviável. Assim, Joana reconhecia que tinha travado uma batalha entre razão e emoção, que prejudicou não apenas a ela mesma, mas também a seus alunos, uma vez que se via como uma professora desmotivada e enxergava poucas compensações no ato de ensinar, algo que reforça a componente motivação do trabalho.

Em 2019, citou como benefício as amizades criadas no ambiente escolar. Já em 2021, relatou que “fazer com que uns, bem poucos, alunos aprendam e desenvolvam hábitos de estudos é a única parte compensadora”. Mais uma vez, vemos indícios da componente motivação do trabalho (Kelchtermans, 2009). Esse modo de, geralmente, não vislumbrar boas referências no ensino talvez seja justificado pelos *feedbacks* negativos que recebia de suas turmas, pois deixou evidente que, constantemente, enfrentava situações problemáticas com estudantes do ensino médio, como, por exemplo, reclamações quanto à sua forma simplificada de resolver questões e a sua cobrança em relação aos deveres de casa. A professora se incomodava com esse tipo de retorno dos estudantes e em como ela estava na docência, o que nos revela indícios da componente autoestima (Kelchtermans, 2009). Além disso, percebemos que o fato de Joana ter se graduado em um período no qual as vertentes tradicionais de ensino ainda eram muito fortes causava reflexos em sua prática de sala de aula, o que parecia não lhe agradar.

Quando questionada sobre “como é um dia de trabalho na vida de um professor”, Joana nos respondeu, em 2019, que era “cansativo, estressante; se eu fosse vocês, não seguia essa vida não [...]”. E continuou: “os dias são bastante atarefados”. Esse modo de pensar nos leva a

entender que a sua percepção de tarefas (Kelchtermans, 2009) não acontecia de forma positiva. Isso pelo fato de ter nos orientado, até mesmo, a desistir de sermos professores de matemática, a profissão que escolhemos. Acreditamos que Joana vislumbrava para nós um destino semelhante ao dela, pois era uma jovem com muitos planos para o futuro, cujos caminhos traçados a levaram a rumos diferentes em relação ao que pretendia.

Ademais, perguntamos a ela: “o contexto da pandemia levou os professores a terem contato com novas metodologias de ensino, sendo elas o ensino remoto e o ensino híbrido. Como tem sido sua experiência com esses tipos de ensino? Por quê?” Ela rapidamente respondeu que estava sendo desafiador e que lida melhor com o ensino presencial. Todas as falas de Joana nos levam a perceber que sua possível perspectiva do futuro se pautava no retorno ao ensino presencial e ao pensamento de ainda, em algum momento, conseguir deixar de ser professora.

Por fim, quando perguntada a respeito de sua ID, Joana disse que:

[...] Não sei, sinceramente, a gente tem muita dedicação. Mas, às vezes, falta interesse, motivação. Então, às vezes, eu me defino totalmente desmotivada em vir para a sala de aula, porque a gente não tem aquele retorno merecido, e não estou falando financeiramente, digo em termo de alunos pesquisadores, alunos interessados, coisas desse tipo. Mas, eu defino a minha identidade, eu acredito que sou uma pessoa que tem domínio de sala de aula e que tento passar meu conteúdo da maneira mais simples possível para os meus alunos (Joana, em 2019).

Esse episódio de fala esclarece que ela se vê como uma professora dedicada e que tem domínio de sala de aula, ao mesmo tempo em que se sente desmotivada pela falta de interesse dos seus alunos. Essa forma de se ver na docência reflete aspectos da autoimagem (Kelchtermans, 2009) de Joana. Todavia, não temos muitas evidências de que a responsabilidade do estado emocional dela seja respaldada no comportamento dos estudantes, haja vista que, em suas próprias reflexões, Joana declarou que seu desânimo em relação à docência começara desde a escolha da profissão. Além disso, mesmo Joana salientando ter

“domínio de sala”, a percebíamos com muita insegurança e buscando “escapar” de situações nas quais se sentia desconfortável, como, por exemplo, na entrevista de 2021, em que alegou falta de embasamento teórico para argumentar a respeito de nossos questionamentos, os quais consistiam em perguntas sobre o seu trabalho e sua trajetória docente. Por outro lado, vimos esse movimento como uma forma de reflexão da própria professora, de encorajamento de despir-se e se mostrar como uma docente persistente, mas que talvez pudesse ser mais feliz se atuasse em outra área.

No decorrer dos anos (2019 a 2021), a identidade de Joana pareceu se movimentar, pois, diferentemente de 2019, ela, durante a pandemia em 2021, se preocupou com a aprendizagem dos alunos e trouxe essa informação como algo que a deixava satisfeita. Além disso, ela não se queixou de cansaço e de estresse, embora tenha retratado uma grande quantidade de afazeres, pensamentos que estão associados a componente motivação do trabalho (Kelchtermans, 2009). Esses episódios de Joana, mostram assim como os de Maria, que os aspectos individuais e sociais que constituem uma ID estão relacionados e sustentam a sua permanência na profissão. Por isso, entendemos, assim como Hall (2006), que é ilusório acreditar em uma identidade definitiva.

### **Considerações finais**

A partir do que foi dito e considerando os contextos distintos (2019 e 2021), notamos que Maria e Joana não escolheram a Licenciatura em Matemática como a primeira opção de curso. Existiram fatores de suas vidas que as levaram a esse caminho. Posteriormente, Maria pareceu se encantar por sua profissão e passou a se considerar feliz com sua rotina de trabalho. Joana ainda se sentia desmotivada e resumia a sua rotina de trabalho como desgastante. Os movimentos das falas de ambas as professoras apontam o quão estamos envolvidos, mesmo que inconscientemente, pelas componentes do autoconhecimento (Kelchtermans, 2009) e de

como elas afetam os modos de sermos e estarmos na docência, e, conseqüentemente, a nossa ID.

As duas professoras enxergavam a docência de formas diferentes. O mesmo aconteceu com a maneira com que se relacionavam com os estudantes. Maria se via consciente da necessidade de realizar seu trabalho, dedicar seu tempo de aula para os estudantes e o de planejamento para organização de suas aulas. Joana destacou a dificuldade de relacionamento com os estudantes, e que esse fato refletia nos *feedbacks* recebidos deles. Esses sinais apontam que a maneira como cada professora narrou suas experiências mostra como elas enxergavam suas práticas e estão diretamente ligadas ao modo como elas as (re)significam (Moriel Junior; Cyrino, 2009, p. 540).

Por isso, notamos que Maria e Joana divergiam em características relacionadas à prática docente. Maria se considerava compreensiva e com facilidade tecnológica, comprovada, segundo ela, pelos *feedbacks* recebidos de seus alunos; Joana se percebia dedicada, porém desmotivada. Acreditamos, por meio da análise de episódios das falas da professora Joana, que o desestímulo também estivesse relacionado aos *feedbacks* dos estudantes. A partir desses apontamentos, percebemos que os relatos feitos pelas docentes estão diretamente associados à autoimagem, componente “[...] fortemente influenciada pela maneira como [o professor] [...] é percebido pelos outros” (Kelchtermans, 2009, p. 262, tradução nossa).

Logo, é possível concluir que a autoimagem, a autoestima, a motivação para o trabalho e a percepção de tarefas dessas docentes são únicas, já que são seres sociais distintos e com trajetórias individuais diferentes. Acrescentamos ainda que suas perspectivas do futuro também não se repetem, já que com a alteração inesperada do cenário educacional, Maria, por ter familiaridade com a tecnologia, vislumbrou possibilidades de ensino que antes não cogitava; e Joana estava apreensiva pelo retorno presencial. Assim, Maria parecia ver o ensino híbrido como algo promissor. Para Joana, talvez, o campo digital não se constituísse em um espaço

familiar para que ela pudesse pensar em meios que levassem os estudantes a aprenderem matemática.

Dessa forma, Maria e Joana nos mostraram que trabalhar em uma mesma instituição e lecionar uma disciplina em comum não garante que professores tenham visões semelhantes, pois a identidade docente (ID) não é algo vazio que possa ser preenchido completamente, é uma constituição (Hall, 2006), já que perpassa os modos de dizer e enunciar as docências, as matemáticas, e as formas de aprendizagens. Ao considerarmos esses dizeres e enunciações, respaldados pelas narrativas das professoras, vemos movimentos de (re)construção de ID, pois ensinar matemática, seja em meio à pandemia ou através de metodologias já convencionadas, implica em (re)pensar inúmeras questões (como acesso, frequência, permanência, recursos, climas, entre outros) que transitam entre o eu e o social (Hall, 2006), o que tende a nos levar a outros/novos movimentos identitários.

### Referências

- Cyrino, M. C. D. C. T. (2017). Identidade profissional de (futuros) professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10 (24), 699-712.
- Garcia, T. M. R., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2019). Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8 (15), 33-61.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. DP&A.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 15(2), 257-272.
- Moriel Junior, J. G. M., & Cyrino, M. C. C. T. (2009). Propostas de articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura em matemática. *Educação Matemática Pesquisa. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 11(3), 535-557.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. UFMG.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. SAGE Publications.
- Rodrigues, P. H., & Cyrino, M. C. D. C. T. (2020). Identidade Profissional de futuros professores de Matemática: aspectos do autoconhecimento mobilizados no Vaivém. *Zetetike*, 28, 1-26.