

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA NA EJA: DIFICULDADES E DILEMAS

Jônatas da Silva Soares
IFMT

jt.dasilva@gmail.com

Cesar Cristiano Belmar
IFMT

cesarcbelmar@gmail.com

Resumo:

O início da docência é caracterizado por aspectos de sobrevivência e descoberta. A graduação não contempla os múltiplos anseios que exigem a carreira docente, por isso o iniciante tende a passar por dificuldades para as quais não foi preparado. O trabalho teve por objetivo evidenciar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática em início de carreira que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi encaminhada como um estudo descritivo-explicativo. Os investigados foram quatro professores que lecionam Matemática na EJA no município de Juína, MT. Os dados foram coletados mediante questionários direcionados aos professores. Os resultados da pesquisa mostram que as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na EJA, são reflexos de suas respectivas formação inicial, pois nesta fase de absorção de conhecimento de diversas áreas do saber, não foi possibilitado ao então discente saberes relacionados ao contexto da EJA.

Palavras-chave: Formação inicial; Início da carreira; Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

A concepção atual de formação do professor se distânciava da antiga ideia reducionista de preparação, orientada pela racionalidade técnica, segundo a qual os cursos de formação habilitariam o professor, de forma pronta e acabada, a executar um trabalho pensado e elaborado por especialistas. Hoje, a docência é entendida como uma profissão complexa e esta concepção implica reconhecer a formação do professor como um processo igualmente complexo, que não se inicia nem se esgota nos cursos voltados ao magistério. Na sua complexidade, a profissão de professor requer disposição para a mudança, o aprendizado constante, a reflexão permanente sobre a sua prática e na prática, a teorização sobre o fazer docente e seus múltiplos determinantes, entre outras exigências necessárias à construção da sua autonomia no pensar e no agir profissional.

Nessa perspectiva, por mais bem estruturado que seja um curso de graduação não é capaz de contemplar o futuro professor com todos os elementos necessários para desempenhar satisfatoriamente sua profissão. Por isso, no exercício da docência, o professor se depara com diversos desafios, principalmente no início da carreira. Esta

etapa é caracterizada por Huberman (1989) como um período de sobrevivência e descobertas, marcado por grandes aprendizagens, mas também por dilemas e dificuldades.

São raras as pesquisas que investigam as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes inseridos em determinadas modalidades de ensino, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade de ensino possui características próprias que a diferenciam principalmente do ensino regular (seu público é formado por indivíduos que ficaram longos períodos longe da escola ou nunca a frequentaram, são adultos trabalhadores, na maioria dos casos responsáveis pelo sustento da família, etc.).

Com intuito de compreender um pouco mais acerca do início da carreira docente na EJA e as implicações características deste período, este trabalho tem por objetivo descrever as principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, bem como as estratégias por eles utilizadas para superar tais dificuldades.

Para tanto, inicialmente apresenta-se um breve histórico da EJA no Brasil, privilegiando as principais ações destinadas à educação de adultos que começaram a se desenhar a partir da década de 1930. Na sequência, são tecidas algumas considerações acerca do início da carreira docente e das principais implicações características deste período. A seguir, descreve-se a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo. Apresentam-se e discutem-se, então, os resultados encontrados.

2. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

As primeiras políticas oficiais voltadas para a EJA datam da década de 1930 (ARANHA, 2006). Nessa década ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1934 que, pela primeira vez, declara a educação como direito de todos, sendo de responsabilidade da família e do poder público (PAIVA, 2009).

Na década de 1940 se concretizam as primeiras ações no intuito de oferecer escolarização às camadas da população até então excluídas da escola. Instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o Serviço de Educação de Adultos (1947) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas, houve a necessidade de alfabetizar os adultos almejando a ampliação das bases eleitorais (RODRIGUES, 2008).

No final da década de 1950, muitas eram as críticas à educação de adultos, sobretudo relacionadas ao seu caráter pedagógico. Tais críticas impulsionaram discussões e reflexões acerca do ensino de adultos fundamentadas principalmente nas contribuições do educador pernambucano Paulo Freire (GADOTTI, 2001).

No início da década de 1960, os programas de alfabetização e de educação popular passaram a se inspirar na teoria educacional desse educador, que entendia o analfabetismo como efeito das desigualdades sociais geradas pela estrutura da época. Entretanto, esses programas foram desativados pelo golpe militar de 1964. Na tentativa de superar o problema dos altos índices de analfabetismo, o governo militar lançou Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), conforme Lei 5.379/1967 (ARANHA, 2006). Ainda no regime militar ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1967 e a Emenda de 1969 que assegurava pela primeira vez a educação como dever do Estado (PAIVA, 2009).

Nos anos 70, a LDB 5.692/1971 reestrutura o curso supletivo destinado àqueles que ainda não haviam concluído os estudos regulares (ARANHA, 2006). Pela primeira vez uma Lei destina um capítulo específico para a EJA (Capítulo IV, sobre o ensino supletivo) (PAIVA, 2009). Em 1985 o MOBRAL é extinto, ocupando seu lugar a Fundação Educar.

A década de 1980 é marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos (ARANHA, 2006). Em 1990 a Fundação Educar é extinta e a política da EJA é descentralizada, cabendo aos municípios a responsabilidade pelos programas de educação de adultos.

Com a Lei 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ocorre o rompimento da concepção de ensino supletivo (Lei 5.692/1971), e a educação de adultos passa então a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas últimas décadas a EJA alcançou avanços significativos. Destaca-se, a título de exemplo, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, principalmente devido ao fato de este documento recomendar, entre outras ações: a

contextualização do currículo, o emprego de metodologias adequadas e a formação específica dos educadores para atuarem nessa modalidade de ensino.

3. Algumas considerações sobre iniciação à docência

Garcia (2010) descreve o início da carreira docente como sendo um período de inserção profissional no ensino, onde o professor realizará a transição de estudante à docente. Este período é marcado por tensões e aprendizagens intensas em contextos normalmente desconhecidos, onde o professor iniciante irá obter conhecimento profissional e ganhará certo equilíbrio emocional. A função imposta ao professor iniciante é a de absorver conhecimentos sobre os alunos, a organização escolar, organizar o currículo e ensino mais apropriados, formar em sala um grupo de aprendizagem e procurar desenvolver sua identidade profissional, tudo isso com a mesma responsabilidade que teria um professor experiente.

O início de carreira também é um período de construção da identidade docente, ela se ajusta de forma gradativa e pouco reflexiva, sendo denominada aprendizagem informal. Nessa fase se apresentam diversos *modelos* e, a partir deles, o professor procura identificar e descobrir sua própria identidade docente. Na maioria das vezes, a influência ocorre mais por aspectos emocionais do que racionais. Essa conexão deve ser levada em consideração no momento de analisar a profissionalização docente (GARCIA, 2010).

Para Huberman (1989), a iniciação à docência é caracterizada pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. Para o autor,

[...] o aspecto da *sobrevivência* traduz o que se chama vulgarmente o *choque do real*, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (*Estou a me aguentar?*), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1989, p.39, grifos do autor).

Veenman (1984) define o choque de realidade como sendo um período em que o iniciante está em colapso com ideais adquiridos na formação inicial e a realidade trabalhosa e rude do cotidiano escolar. Esse choque envolve a percepção de uma

realidade complicada que se apresenta ao professor em início de carreira. Tal realidade deve ser desbravada diariamente, principalmente nos primeiros anos da docência.

O termo *choque de realidade* foi cunhado por Veenman (1984, p. 143) para se referir ao “corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula, não podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo: trata-se, antes, de um processo complexo e prolongado”.

Para Müller-Fohfbrodt, Cloetta e Dann (1978 apud VEENMAN 1984) o choque de realidade pode ser ocasionado por diferentes formas, pessoal ou situacional. A primeira se refere à escolha errônea pela docência, atitudes incorretas com características de personalidade desapropriada. Já as causas situacionais ocorrem devido à falta de treinamento profissional, relação de autoridade, burocracia, falta de material pedagógico, solidão no local de trabalho e as várias tarefas que um docente deve cumprir. De vez em quando o professor em início de carreira é responsável por turmas mais difíceis, menos capazes ou têm de ensinar matérias para as quais ainda não está preparado.

Müller-Fohfbrodt, Cloetta e Dann (1978 apud VEENMAN, 1984, p. 2-3) distinguiram cinco indicações de um choque de realidade:

1. Percepções de problemas: esta categoria inclui problemas e pressões subjetivamente experienciados, queixas sobre carga de trabalho, stress e queixas psicológicas e físicas.
2. Mudanças de comportamento: estão implicadas as mudanças no comportamento de ensinar contrárias às próprias crenças pessoais devido a pressões externas.
3. Mudanças de atitudes: estão implicadas as mudanças nos sistemas de crença (p.ex., uma mudança de atitudes progressivas para conservadores com relação aos métodos de ensinar).
4. Mudanças de personalidade: esta categoria refere a mudanças no domínio emocional (p.ex., labilidade-estabilidade) e autoconceito.
5. Abandonar a carreira de professor: a desilusão pode ser tão grande que o professor iniciante abandona cedo à profissão.

O aspecto de descoberta transpassa a exaltação inicial de estar finalmente numa situação de responsabilidade, ou seja, de ter sua sala, alunos e um programa. Huberman (1989) afirma que, tanto a sobrevivência quanto a descoberta são aspectos que caminham juntos, sendo que a segunda é que permite suportar a primeira.

4. O caminho metodológico da pesquisa

O estudo pautou-se pelos parâmetros de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo. Essa opção está ancorada em Gil (2006) que

considera a pesquisa descritiva como aquela que tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa explicativa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Foi realizado em Juína, município que dista 750 quilômetros de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, e cujo censo 2012 registra pouco mais de 40.000 habitantes.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professores em início de carreira que lecionavam Matemática nos Ensinos Fundamental e Médio da EJA na rede estadual de ensino. Esse quantitativo corresponde ao total dos professores dessa Rede, no ano de 2015, quando os dados da pesquisa foram coletados. Todos são licenciados em matemática e trabalhavam 30 horas semanais.

Os dados foram coletados por intermédio de questionários semiestruturados. Os professores que participaram deste estudo optaram por responder o questionário na escola onde trabalham. Todos os questionários foram respondidos individualmente e na presença do pesquisador.

Para resguardar e preservar a identidade dos professores, estes serão referidos neste trabalho como P1, P2, P3 e P4.

5. Resultados e discussões

A análise dos dados obtidos revela algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática em início de carreira quando inseridos no contexto da EJA. Essas dificuldades, embora sejam tratadas aqui separadamente, são integrantes de um mesmo processo, mesmo que em determinadas condições uma exerça maior influência do que outra.

Uma das dificuldades foi falta/desconhecimento de metodologias de ensino direcionadas para a EJA. Os professores defendem a necessidade de se ter na formação inicial (graduação) abordagens metodológicas que atendam às especificidades do público da EJA: [...] *senti falta em minha formação inicial de uma metodologia de ensino especificamente voltada a EJA, pois entendo que como se trata de um público diferente, os métodos de ensino que uso no Ensino Regular não deveria usar na EJA.*

A postura de considerar o aluno da EJA como diferente dos educandos de outras modalidades, que anseiam por um processo de ensino diversificado, é um dos passos para se entender verdadeiramente aqueles que frequentam essa modalidade de ensino e suas reais necessidades. Para Fonseca (2007), o docente precisa ter o entendimento real da EJA, não se pode julgá-la somente pelo aspecto de ser uma modalidade de ensino que atende jovens e adultos, o foco do professor deve ser a compreensão do por que desse atendimento especializado. Para autora é com essa postura que o professor deve entrar em sala de aula, procurando entender naturalmente o que os alunos da EJA são além de jovens e adultos.

Entretanto, o que se percebe nos relatos dos professores investigados é o desenvolvimento de metodologias do ensino regular adaptadas à EJA: [...] *em meus planejamentos procuro me basear nas metodologias que uso no Ensino Regular, pois a meu ver são metodologias de fácil compreensão.*

Tal prática pode causar constrangimento no aluno adulto perante uma metodologia que é usada em crianças e adolescentes, além de causar sentimentos de exclusão perante a classe, escola e sociedade.

A esse respeito, Fonseca (2007) afirma que tais práticas causam

[...] desconfortos e constrangimentos pelos quais não raro alunos e alunas não-crianças confessam passar, que vão desde o simples fato de estar numa sala de aula lado a lado com crianças (ou adolescentes), que têm outro ritmo, outra expectativa, outra atitude, outras indagações e outro tipo de respostas no jogo das relações pedagógicas, até o incômodo físico imposto por instalações e mobiliário dimensionados para o porte infantil ou incômodo estético causado pelo cenário ou pela trilha sonora, decorado ou selecionado segundo os temas e gostos da infância (e às vezes, mas muito mais raramente, da adolescência). (FONSECA 2007, p. 18).

Na maioria das vezes, o professor não tem a noção da gravidade desse ato, pois na formação inicial não teve contato com disciplinas específicas para a EJA. Portanto, não se deve culpar unicamente o professor por essa prática.

Os professores investigados afirmaram que o contexto da EJA (organização, alunos, dificuldades de aprendizagem, etc.) diferenciou-se do idealizado antes do início das práticas docentes, constituindo-se num fator de dificuldade. Assim relata um dos professores: *No meu primeiro ano de docência na EJA tive bastantes dificuldades, pois me assustei inicialmente, via e me sentia despreparado a atender e entender os alunos*

da EJA [...]. Para esses professores o choque com a realidade da EJA ocorreu desde os primeiros momentos que começaram a lecionar nessa modalidade de ensino.

Com esteio nas ideias de Veenman (1984) conclui-se que o choque de realidade ocorre quando o recém graduado assume as atividades profissionais pela primeira vez e percebe que grande parte do que foi realizado e idealizado na formação inicial se difere da prática, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula não há um manual a seguir, o professor precisa se reinventar constantemente e em diversas ocasiões.

A idade dos alunos foi outro fator que se constituiu em dificuldade para os sujeitos desta pesquisa. Normalmente professores iniciantes tanto no ensino regular, quanto na EJA, são jovens que acabaram de sair das universidades. Ao iniciar a carreira docente no ensino regular a idade do professor é superior as idades dos alunos, fator que muitas vezes, facilita a relação entre o docente e os alunos. Contudo, quando o início da docência ocorre na EJA, em que normalmente a idade dos alunos é superior a dos docentes alguns dilemas podem emergir, principalmente para os iniciantes. Um professor assim afirma: [...] *tive medo e receio de como seria o tratamento empregado a mim pelos alunos, devido ser um professor com idade menor que a deles, pensei até que colocariam em cheque minha capacidade de ensinar por ser tão novo [...]*.

Fonseca (2007) também aponta o fator idade como uma dificuldade a ser enfrentada pelos educadores da EJA. Para a autora, crianças e adolescentes aceitam determinadas colocações do professor de pouca idade por saberem que ele já passou aquela fase, porém quando isso ocorre na EJA, tal recurso fica inviável de se usar, pois é o aluno que já passou por fases ainda não vivenciadas pelo professor.

O fator idade também causou desconforto nos professores iniciantes em relação à forma de abordar o aluno da EJA, nas mais diversas ocasiões que podem ocorrer numa sala de aula (seja para adverti-lo frente à classe, ou quando comete um equívoco na execução de determinado exercício, etc.). O depoimento a seguir ilustra essa questão: [...] *de maneira alguma posso tratá-los como alunos do ensino regular. Se isso ocorrer com um aluno de idade avançada corre o risco dele nunca mais voltar à classe, justamente por ter gerado constrangimento a ele perante a classe.*

Essa postura vai ao encontro das ideias defendidas por Fonseca (2007) que afirma ser imprescindível a compreensão de que os alunos da EJA são pessoas que possuem pouco conhecimento acumulado sobre o processo cognitivo, carregam consigo a condição de excluído da sociedade e possuem saberes da vida que não podem ser simplesmente ignorados.

A ausência de material didático específico para o público da EJA também foi um fator que gerou dificuldades para os professores iniciantes. Estes afirmaram que o fato de não disporem de materiais pedagógicos elaborados para a EJA impossibilita o desenvolvimento de uma prática condizente com as necessidades dessa modalidade de ensino. Para superar tal dificuldade, os professores adaptam para a EJA os materiais destinados aos alunos do ensino regular: *Na escola onde dou aula não se tem materiais pedagógicos para a EJA, e dos poucos que tem são destinados às crianças e adolescentes, assim não há outra forma se não aproveitá-los para serem usados na EJA também.*

É fundamental para a prática pedagógica o auxílio de materiais com potencial para agregar à aprendizagem dos alunos, pois estes não aprendem da mesma forma. Assim, um único método de ensino certamente não será suficiente para a compreensão de toda a classe. Da mesma forma ocorre na EJA, sendo necessária a utilização de recursos pedagógicos (livros didáticos, jogos, projetos e programas) originalmente elaborados para atender a essa modalidade de ensino, que é constituída por alunos com características específicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, usar a estrutura escolar e os recursos nela existentes para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, quando a escola é originalmente destinada ao ensino regular, é classificada por Fonseca (2007) como infantilização do ensino na EJA.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes referiu-se a ausência, na formação continuada oferecida pelas escolas, de discussões relacionadas ao público jovem e adulto. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada é um espaço destinado à discussão, reflexão e troca de experiências entre os profissionais da educação, pois, é por intermédio do estudo, da pesquisa e do contato contínuo com novas concepções, que o docente fica mais propenso a ser crítico e pesquisador da própria prática.

Todos os sujeitos da pesquisa participam da formação continuada em suas respectivas escolas, contudo, afirmaram que nesses momentos não foram discutidas questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem na EJA. Apenas um dos professores mencionou que em uma das formações foi abordada algumas técnicas para evitar a evasão escolar, como por exemplo, se portar de forma compreensiva às necessidades do aluno, cuidado ao abordá-lo em sala de aula para não gerar constrangimento e não exigir mais do que o aluno possa compreender.

A oferta de temáticas voltadas à EJA na formação continuada pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, haja visto que possuem alunos com diferentes níveis de conhecimento, e a formação inicial não forneceu elementos suficientes para compreender e lidar com essa diversidade.

Percebe-se a partir dos relatos que as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes em relação à Educação de Jovens e Adultos são diversas. Nesse contexto, quais estratégias poderiam ser utilizadas para auxiliar os iniciantes a superar estas dificuldades?

Uma possibilidade seria a aquisição de saberes relacionados à EJA durante a formação inicial. Entretanto, esse não foi o caso dos professores que participaram deste estudo. Assim, a solução mais oportuna remete a formação continuada. Contudo, a busca pela formação continuada tem sido pouca por parte dos professores iniciantes, devido à formação não atender suas reais necessidades e dificuldades. Assim, esses docentes ao invés da formação continuada, procuram por cursos especializados ou apoio de grupos que tratam especificamente do assunto.

A formação continuada pode ser uma aliada do professor iniciante na EJA, caso organizada de forma a contemplar os anseios e as necessidades formativas desse profissional. Assim, o iniciante tem a possibilidade tanto de preencher as lacunas oriundas da formação inicial, quanto à oportunidade de usufruir de conhecimentos para aprimorar sua prática pedagógica na EJA.

6. Considerações finais

Do estudo realizado, pode-se concluir que o início da carreira docente é um momento idealizado por grande parte dos estudantes de licenciatura. Sonha-se em ter sua

própria sala, seus alunos, suas responsabilidades, seus ideais e ser reconhecido pelo trabalho que desempenha. Como em qualquer outra profissão existem também dificuldades e dilemas a se enfrentar, seja na relação com os alunos, professores, pais, corpo docente, etc.

No entanto, é necessário (re)pensar em como se dará o enfrentamento dessas dificuldades. Garcia (2010) relata que o professor enfrenta sozinho a tarefa de ensinar, os alunos são os únicos que validam sua atuação profissional, a própria estrutura e organização da escola promove a solidão, por meio dos módulos independentes, distribuição de tempo e espaço e normas de conduta. A ausência de apoio, acompanhamento e auxílio ao iniciante frente às dificuldades desse período contribuem para a desistência de alguns já nos anos iniciais da docência. A formação continuada, se empregada de forma que atenda a esses anseios, mostra-se uma forte aliada nessa fase.

Por meio dos resultados obtidos neste estudo, aliados ao embasamento teórico, conclui-se que as dificuldades e dilemas enfrentados por professores iniciantes na EJA, são reflexos de suas respectivas formação inicial. Conforme relatos, durante a graduação nenhum dos sujeitos da pesquisa teve contato com teorias e/ou metodologias de ensino com foco na EJA. Uma disciplina com este enfoque seria de fundamental importância para o início da carreira desses professores, pois promoveria espaços para discussão acerca de quem é o aluno da EJA, qual realidade ele vivencia, quais metodologias empregar no ensino de matemática na EJA, etc.

Como nenhum dos docentes investigados nesta pesquisa teve contato prévio com metodologias para alunos jovens e adultos, tendem a empregar ou adaptar para a EJA metodologias que utilizam no ensino regular.

Vale refletir que não se deve simplesmente pegar um método de ensino específico de um público e aplicar-se em outro, pois são diversos os fatores envolvidos que resultam no insucesso dessa atitude. O aluno da EJA é *diferente*, necessita de uma atenção especial aos seus objetivos e dificuldades. Trata-se de uma pessoa que, mesmo após longo período fora da escola ou nunca tê-la frequentado, vê a educação como caminho mais viável ao crescimento. São pessoas que anseiam por conhecimento e não querem perder mais tempo, pois o tempo perdido é lamentado por toda a vida. Por fim, sugere-se que seja dada a devida atenção e importância à formação inicial dos

professores, no sentido de ofertar disciplinas que abordem não somente a EJA, mas as demais modalidades de ensino.

7. Referências

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FONSECA, M. D. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.29-39.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.11-42, Ago./Dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, Maio, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos profissionais. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1989. p.31-47.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: I CONGRESSO NACIONAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, Portugal: Lisboa, 1992. p.11-21.

PAIVA, J. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.21-64.

RODRIGUES, P. R. **O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

VEENMAN, S. Perceived problema of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p.143-178, 1984.