

**AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JRUENA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

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

Autor: Jônatas da Silva Soares

Orientador: Prof. Me. César Cristiano Belmar

JUÍNA/2015

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

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

Autor: Jônatas da Silva Soares

Orientador: Prof. Me. César Cristiano Belmar

“Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Matemática, do Instituto Superior de Educação da AJES, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Matemática.”

JUÍNA/2015

AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JRUENA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Adriana Araújo de Lima

Prof^a. Ma. Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

ORIENTADOR

Prof^o. Me. César Cristiano Belmar

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus todo poderoso, no qual é o centro e o alicerce de tudo que faço em minha vida, por ter me guiado desde que iniciei esta jornada acadêmica e sempre que pedi força, sabedoria e discernimento o senhor não me desamparou.

Em seguida, agradeço minha esposa Cristiane de Oliveira Santos por ficar ao meu lado todo este período de graduação, por sempre ter me incentivado e motivado a não desistir da faculdade, principalmente nesta última etapa que é o TCC. Obrigado tanto por ser uma esposa maravilhosa, quanto uma mãe afetuosa e dedicada.

Presto também meus agradecimentos ao meu orientador, Prof. Me. César Cristiano Belmar, inicialmente por ter acreditado em mim e me aceitado como seu orientando, por sempre ouvir minhas opiniões a respeito do trabalho, por compartilhar suas experiências e saberes docente. Expresso aqui minha total admiração que tenho por sua competência, qualificação e profissionalismo. Saiba que o tenho como modelo a seguir durante minha carreira docente.

Aos professores sujeitos da pesquisa, por tanta disposição e atenção que deram aos questionamentos, agradeço imensamente suas contribuições, pois sem elas não seria possível a conclusão deste trabalho.

A Lucinda Aparecida Americo Prof^ª. de Matemática, deixo meus sinceros agradecimentos por ter-me possibilitado usufruir duma gama de conhecimento, tanto nas áreas específicas quanto nas lições de vida, pessoal e profissional. Obrigado por mostrar tanta dedicação à profissão de professora.

Aos docentes que fizeram-se presentes durante o curso de Matemática, agradeço todos os ensinamentos que serão imprescindível na carreira de professor.

A todos meus colegas do curso, saibam que as experiências trocadas valem tanto quanto os conhecimentos específicos e amizade que construímos não se finda com o curso. Que Deus abençoe a vida de cada um de vocês.

Obrigado!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que tornaram meu sonho de ter ensino superior possível. De fato, diversos obstáculos foram impostos durante esses três anos, contudo, graças a vocês nunca fraquejei: família, esposa, filha, amigos, professores e colega Linalva Maran Oliveira.

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não se transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire.

RESUMO

O início de carreira docente é um período caracterizado por aspectos de sobrevivência e descoberta. A formação inicial não contempla os diversos anseios que exigem a carreira docente, por isso o professor iniciante tende a passar por dificuldades para as quais não foi instruído a lidar. Neste contexto, é importante que haja acompanhamento e apoio ao iniciante, para que essas dificuldades sejam amenizadas e o docente não abandone a carreira nos anos iniciais. 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. A pesquisa foi norteadas pelas seguintes questões: Quais as reais dificuldades e dilemas que o professor iniciante de matemática defronta-se na EJA? E como as vêm enfrentando? Para auxiliar a reflexão sobre estas questões, o referencial teórico conta com auxílio de autores como, Michael Huberman, Simon Veenman, Carlos Marcelo Garcia, Maria da Conceição F. R. Fonseca, entre outros, para discutir aspectos da formação docente, início de carreira e educação matemática na EJA. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e foi encaminhada como um estudo descritivo-explicativo. Os sujeitos investigados foram quatro professores que lecionam Matemática no Ensino Fundamental e Médio da EJA na Rede Estadual de Ensino no município de Juína, MT. Os dados foram coletados por meio de 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 de carreira. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The early teaching career is a period characterized by aspects of survival and discovery. Initial training does not address the various anxieties that require teaching career, so the novice teacher tends to go through trouble which was not instructed to deal with. In this context, it is important that there is monitoring and supporting the beginner, so that these difficulties will be eased and the teacher does not abandon his career in the early years. The study aimed to highlight and analyze the main difficulties faced by the math teacher early-stage engaged in Youth and Adult Education. The research was guided by the following questions: What are the real difficulties and dilemmas that the math beginning teacher is faced in EJA? And how have faced? To assist reflection on these issues, the theoretical framework relies on aid from authors such as Michael Huberman, Simon Veenman, Carlos Marcelo Garcia, Maria da Conceição FR Fonseca, among others, to discuss aspects of teacher education, early career and mathematics education in adult education. The research had a qualitative approach and was sent as a descriptive and explanatory study. The research subjects were four teachers who teach Mathematics in primary and secondary education of EJA in State Schools in the city of Juína, MT. Data were collected through questionnaires addressed to teachers. The survey results show that the difficulties faced by beginning teachers in adult education, are reflections of their respective initial training, because at this stage of knowledge absorption from different areas of knowledge, it has not enabled the then student knowledge related to the context of adult education.

Keywords: Initial training. Early career. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que abordam sobre o professor de matemática em início de carreira na EJA.....	13
Quadro 2 - Fases da carreira docente.....	40

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CPC	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de - Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLD/EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Início de carreira docente na EJA: o que dizem as pesquisas brasileiras	13
1.2 A proposta da pesquisa	17
2. A FORMAÇÃO DOCENTE	19
2.1 Saberes docente.....	21
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contexto histórico e ensino de matemática.	24
3. A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA	36
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	42
4.1 O delineamento metodológico da investigação	42
4.2 Os sujeitos da pesquisa	44
4.3 Os procedimentos de coleta dos dados	45
5. OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	47
5. 1 Os professores investigados.....	47
5. 2 Os saberes dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	50
5. 3 O uso das metodologias de ensino na EJA: período de experimentações.....	52
5. 4 As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na EJA.....	53
5.4.1 Falta/desconhecimento de metodologias direcionadas para EJA.....	54
5.4.2 A realidade vivenciada na escola.....	55
5.4.3 A idade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.....	56
5.4.4 Material didático específico para o público da Educação de Jovens e Adultos.....	57
5.4.5 Formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos.....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	69

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar um determinado tema não é aleatório, mas sim fortemente motivado por indagações acerca daquilo que acredita-se ser relevante para a educação. Algumas destas têm origem durante a formação inicial (graduação).

As motivações pela escolha do tema desta pesquisa surgiram durante a graduação, mais especificamente na realização do estágio supervisionado no Ensino Médio. Naquela ocasião, constataram-se diversas dificuldades que o professor em início de carreira enfrenta (relação professor x aluno, falhas em sua formação inicial, impacto com a realidade escolar, estrutura da escola, etc.).

Inicialmente levantou-se a hipótese de realizar-se uma pesquisa acerca das dificuldades enfrentadas pelo professor no Ensino Médio. Entretanto, após a realização da leitura de trabalhos denominados “estado do conhecimento” ou “estado da arte”, como por exemplo, Papi e Martins (2010), Perrelli (2013) e Mira e Romanowski (2014), notou-se serem raras as pesquisas que investigaram 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.).

Essas leituras auxiliaram a clarear um pouco mais o objeto de estudo e, após várias conversas e reflexões com o orientador, considera-se pertinente projetar uma pesquisa cujo foco fosse as dificuldades vivenciadas pelo professor de matemática em início de carreira na EJA.

Buscando situar o tema no contexto da produção acadêmica, e na expectativa de reafirmar a decisão pela pesquisa, inicia-se o trabalho de revisão bibliográfica.

1.1 Início de carreira docente na EJA: o que dizem as pesquisas sobre este período

As bases de dados que deram suporte para a realização desse mapeamento foram: (a) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível em: www.capes.br; (b) Google acadêmico, disponível em: scholar.google.com.br.

No banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 19 produções relacionadas ao professor de Matemática na EJA, no período 2000-2012, das quais consideram-se apenas três das Dissertações, por terem mais afinidade com a temática desta pesquisa. Deste quantitativo, apenas uma contemplava os desafios do professor de matemática iniciante na EJA. No Google acadêmico foram levantados cerca de 40 artigos relacionados ao tema, desses relevaram-se somente sete. Porém, apenas dois foram usados exclusivamente, pois atendiam os anseios da pesquisa.

O quadro 1 sintetiza os trabalhos (artigos e tese) encontrados que discorrem especificamente a respeito das dificuldades enfrentadas pelo professor em início de carreira na EJA.

QUADRO 1 – TRABALHOS QUE ABORDAM SOBRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA NA EJA

AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
Artigos		
Gabriela de A. Carvalho e Maria J. C. dos Santos	2014	A educação de jovens e adultos e as dificuldades enfrentadas por professores de uma escola pública de Fortaleza
Diana dos S. Machado, Lyvia P. Correia e Organdi M. Rovetta	2014	Dificuldades enfrentadas por professores e alunos da EJA no processo de ensino e aprendizagem de matemática
Tese		
Rosa Cristina Porcaro	2011	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos

Fonte: Elaborado pelo autor do presente trabalho.

Quais as principais evidências apontadas nesses trabalhos em relação às dificuldades enfrentadas pelo professores de matemática em início de carreira na EJA?

As pesquisas selecionadas as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes que lecionam na EJA são muitas: a falta de material didático específico a esta modalidade de ensino, a matriz curricular que se opõe a realidade desses alunos, a falta de incentivo por parte das Secretarias de Educação, etc. (PORCARO, 2011). Para o autor, a política de ensino adotada pelo atual governo, que exige do aluno a obrigatoriedade de cursar várias disciplinas de uma só vez, dificulta ainda mais sua inserção na escola. Isso porque, se o estudante está a algum tempo fora da escola ele terá dificuldades e, provavelmente, não conseguirá lidar ao mesmo tempo com várias disciplinas.

Porcaro (2011) e Machado, Correia e Rovetta (2014) entendem que, um grande desafio ao trabalho docente é pensar em uma proposta de trabalho que, além de atender a especificidade de cada aluno, contemple também os horários rígidos, os módulos de aula e a formulação do processo, isso sem perder a qualidade.

[...] a implementação do poder público de um projeto que era de um movimento popular, tendo de se encaixar num modelo que já está dado, dentro das leis. Essa tendência do sistema de ensino de enrijecer o processo de aprendizagem da EJA, buscando padronizá-la, de acordo com o ensino regular. Arroyo (2008 apud Porcaro, 2011, p. 105).

Segundo Machado, Correia e Rovetta (2014) outro ponto a ser considerado é a forma como são abordados os conteúdos matemáticos, a metodologia de ensino usada no ensino regular não pode ser a mesma na EJA. De acordo com os autores, o professor deve tomar o máximo de cuidado para não desenvolver um sentimento de exclusão nos alunos que, em sua maioria, são adultos, não sendo, portanto, conveniente utilizar a mesma linguagem para ensinar matemática destinada às crianças.

Carvalho e Santos (2014) denominam esse comportamento por parte dos professores de infantilização dos discentes. Os autores explicam que o fato de os jovens e adultos não terem cursado o Ensino Fundamental ou Médio na idade escolar apropriada, faz com que vários docentes criem metodologias de ensino igual à utilizada na escolarização de crianças. Contudo, os autores afirmam ser importante considerar que os alunos adultos estão munidos de inúmeras experiências extraescolares.

Uma das primeiras dificuldades que o professor iniciante enfrentará na EJA é o fato de adaptar-se ao novo, ou seja, um mundo com realidades diferentes. O professor encontrará jovens e adultos que mesmo após um dia cansativo de serviço vão à escola em busca do conhecimento e ainda têm de lidar com o fato de não terem finalizado os estudos. Nesse

momento o professor deve refletir: como relacionar o aprendizado em sala com o cotidiano desses alunos, considerando que eles vivem contextos culturais totalmente diferentes, ou seja, idades e pensamentos totalmente diferentes? O desafio do professor é incentivar o estudante a participar e se relacionar no processo de ensino aprendizagem, para formar um cidadão crítico e pronto para a sociedade (MACHADO; CORREIA; ROVETTA, 2014).

Outra dificuldade enfrentada pelo iniciante refere-se à baixa frequência dos alunos nas aulas ao longo do ano letivo. Isso acontece porque a maioria trabalha durante o dia, e ao chegar do trabalho já estão cansados e não tem disposição de ir à escola (PORCARO, 2011).

O desinteresse dos alunos pelos estudos também é um empecilho ao professor iniciante na EJA, pois muitos alunos vão à escola não por vontade própria, mas porque a família obriga, ou ainda por imposição da justiça como forma de reeducação por terem cometido um delito. Essa prática prejudica o ambiente em sala, pois o aluno está na escola obrigado e não tem interesse ou motivação alguma em estudar. Essa prática acaba influenciando o restante da classe que busca o aprendizado (CARVALHO; SANTOS, 2014, PORCARO, 2011).

Outra dificuldade é em relação à baixa participação da família na vida escolar do aluno. Muitos dos pais não acompanham a vida escolar do filho, eles apenas matriculam o jovem na escola e acham que já cumpriram sua obrigação, porém isso não basta, é necessário acompanhar e avaliar o desenvolvimento do filho perante o que é proposto. Os alunos da EJA são jovens entre 15 e 17 anos que necessitam do apoio da família, logo, o distanciamento entre família e escola tende a prejudicar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no âmbito escolar (CARVALHO; SANTOS, 2014).

O aumento no número de adolescentes egressos do ensino regular tomou conta do período noturno na EJA, e trouxe consigo a falta de limites, rebeldia, agressividade e desrespeito com professor (PORCARO, 2011).

A esse respeito, Carvalho e Santos (2014, p. 6) afirmam que

[...] muitos jovens não respeitam a autoridade do professor em sala de aula. Não é raro vermos casos de professores serem agredidos dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, a relação familiar e o meio social em que estes jovens estão inseridos podem influenciar nesse mau comportamento por parte dos jovens.

Os professores reconhecem que há necessidade de se buscar meios que visam estimular a aprendizagem do aluno, contudo, esse objetivo é difícil de alcançar, devido à

baixa estrutura das escolas que ofertam a modalidade EJA, o espaço é inadequado, a estrutura e os materiais didáticos atendem alunos do Ensino Fundamental e não da EJA, isso dificulta o trabalho docente (CARVALHO; SANTOS, 2014).

A diversidade etária também é um desafio ao professor iniciante na EJA. São alunos com idade entre 13 a 60 anos, ou seja, trata-se de realidades e anseios diferentes e não há possibilidade de se desenvolver um trabalho mais individualizado. Essa heterogeneidade de alunos numa mesma turma dificulta o trabalho do professor, pois em uma mesma sala de aula existem alunos que conseguem dialogar com um assunto do seu nível de ensino e aqueles que necessitam aprender pontos básicos sobre um determinado conteúdo (PORCARO, 2011).

De acordo com Carvalho e Santos (2014), a formação acadêmica deveria preparar o discente para lidar com as dificuldades na EJA, contudo, a formação universitária não contempla de forma abrangente esta modalidade de ensino. É necessária uma formação metodológica significativa e motivadora a esses professores, prepará-los profissionalmente para atender esses alunos.

Podemos dizer que muitos discentes saem da universidade para o campo profissional sem terem o conhecimento necessário para atuar com esse público diferenciado [...] Podemos salientar que essa má formação acadêmica é percebida quando os professores assumem uma turma de EJA, em que se deparam com um público estudantil diferenciado, com anseios e vivências diversificadas, que necessitam de um ensino direcionado para a sua realidade (CARVALHO; SANTOS, 2014, p. 3).

Porcaro (2011) e Carvalho e Santos (2014) trazem como solução para o problema acima a formação continuada, nela os professores iniciantes na EJA tem a oportunidade de suprir as falhas recorrentes da formação inicial, proporcionando a eles aprendizagens que objetivam aprimorar o processo de ensino aprendizagem na EJA. Os autores vêem a formação continuada não apenas uma relação de aprendizagem de metodologias e recursos de ensino, mas como uma forma de preparar o professor a lidar com as dificuldades do cotidiano, e assim lidar melhor com a realidade dos alunos na EJA.

Existe a necessidade de se ter um espaço voltado à discussão de um projeto pedagógico que atenda os anseios da EJA, suas especificidades e características particulares. A inexistência desse espaço voltado à discussão se dá pelo fato de não haver um coordenador pedagógico com formação na área da EJA, que seja capaz tanto de tirar dúvidas e dilemas dos iniciantes na docência, quanto de auxiliar e direcionar pedagogicamente a Educação de Jovens e Adultos (PORCARO, 2011).

1.2 Proposta da pesquisa

Partindo-se da revisão literária com objetivo de uma maior e melhor compreensão a respeito das dificuldades do professor iniciante na EJA, define-se pela execução de uma pesquisa com intuito de responder, sobretudo as seguintes **questões**: (1) quais as reais dificuldades e dilemas que o professor iniciante de matemática defronta-se na EJA? (2) e como as vêm enfrentando?

Assim delimitada, a atual pesquisa tem por objetivo geral evidenciar e discutir as principais dificuldades do professor iniciante na EJA.

Para atingir essa finalidade, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar a formação e os saberes docentes;
- b) Discorrer sobre o início de carreira docente e a respeito da Educação de Jovens e Adultos;
- c) Constatar quais as principais dificuldades que o professor iniciante tem na EJA;
- d) Evidenciar as causas das dificuldades e que medidas estão sendo tomadas pelos professores;

Este trabalho está assim organizado:

No capítulo dois apresenta-se algumas considerações relacionadas à formação do professor, com destaque para a importância da graduação na formação do futuro professor e os saberes adquiridos nesse período. Apresenta-se ainda o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de matemática nessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo se apresenta algumas teorizações acerca do período de iniciação à docência. Para tanto, recorre-se a autores como Michael Huberman, Simon Veenman, Marcelo Garcia, Maria da Conceição F. R. Fonseca, Antônio Nóvoa, entre outros.

O capítulo quarto trata do percurso metodológico da pesquisa. Apresentam-se os sujeitos da investigação desenvolvida com quatro professores da rede pública do estado de Mato Grosso no município de Juína, que lecionam matemática nos Ensino Fundamental e Médio da EJA a menos de cinco anos. Discorre-se ainda sobre os fundamentos das escolhas metodológicas que orientam este trabalho de abordagem qualitativa, conduzido como um estudo descritivo e explicativo, cujos dados foram obtidos utilizando-se questionários.

No capítulo cinco apresenta-se e discute-se os dados da pesquisa, à luz das teorizações apresentadas nos capítulos anteriores e em diálogo com as pesquisas apresentadas na revisão de literatura.

Por último, nas considerações finais, faz-se uma síntese dos resultados da pesquisa e das discussões relacionadas, apresentando as principais percepções obtidas tanto com a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa qualitativa.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DOCENTE

A concepção atual de formação do professor se distancia 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 entende-se a docência 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 a 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.

Nesse contexto, pode-se dizer que a formação do professor é um processo contínuo, inacabado e estende-se durante toda a vida, exigindo a ativa participação e empenho de cada docente (FREIRE, 1996). Contudo, para que isso de fato se concretize “[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 38-39).

O modo como é executada a formação docente tem menosprezado constantemente o crescimento pessoal do professor, confunde-se o formar com formar-se, não entendendo que a lógica da atividade educativa às vezes não equivale com as ações da própria formação. Além de que não há uma ligação entre a formação e os projetos das escolas. Portanto, estes descuidos dificultam que a formação docente tenha como alicerce o desenvolvimento profissional dos professores, nos aspectos individuais e coletivos (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) afirma que a formação docente deve buscar desenvolver no professor uma postura crítica e reflexiva, mostrando os meios para atingir um pensamento autônomo que facilite as ações da auto formação participativa. O docente em formação necessita também de um investimento pessoal, esse período deve ser caracterizado pelos aspectos de

liberdade e criatividade em relação ao seu trajeto e projetos próprios. Tendo em vista que tal prática possibilitará o desenvolvimento de sua identidade pessoal e profissional.

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Leigos os que pensam que a formação se constitui apenas por acúmulos de conhecimentos, cursos ou técnicas. Para sua construção é essencial a realização tanto de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, quanto de uma reconstrução contínua da identidade pessoal. Portanto, é imprescindível investir no professor e valorizar seu saber da experiência (NÓVOA, 1992).

Faz-se necessário diferenciar os modelos e as práticas de formação, instaurando novos vínculos dos docentes com os saberes pedagógicos e científicos. As fases da formação são: experimentação, inovação, análise de novos métodos de trabalho pedagógico e reflexão crítica sobre seu uso. A formação ainda passa por meios de investigação inteiramente ligados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992).

De acordo com Bandeira (2006, p. 4), a formação dos professores

[...] é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda grande dificuldade em se por em prática, concepções e modelos inovadores. Dessa forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e por outro lado, convivesse com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. Em consequência há uma discrepância entre um academicismo exacerbado e um empirismo tradicional, ambos são criticáveis.

A questão não é estimular somente a experiência num aspecto pedagógico e sim mobilizá-la também na produção de saberes. Sendo assim, é fundamental que haja grupos de autoformação participativa, ou seja, que sejam capazes de entender o sujeito no geral, aceitando que a formação docente é um processo interativo e dinâmico. A partilha de experiências e saberes ratifica um espaço de formação recíproco, onde cada docente é incumbido de exercer tanto o papel de formador quanto de formando (NÓVOA, 1992).

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos

professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 14).

A formação contínua realizada de forma individual aos professores em tese favorece a aquisição de conhecimentos e de técnicas, entretanto, contribui para o isolamento e atestam um retrato de professores que transmitem um conhecimento gerado no exterior da profissão. Nóvoa (1992, p. 15) relata que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

A formação docente não pode se desligar da produção de saberes, nem tão pouco deixar que ocorra intervenções no campo profissional. As instituições de ensino regular não têm condições de buscar mudanças sem o apoio e empenho do professor, e o docente por sua vez não evolui sem que a transformação também ocorra na escola. Portanto, o desenvolvimento profissional do docente deve estar interligado à escola e seus projetos(NÓVOA, 1992).

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 17).

Dialogar sobre formação docente é tratar de um investimento educacional nos programas escolares. O desafio da formação docente consiste em ver a escola como local educativo, no qual formar e trabalhar são atividades diferentes. A formação deve ser enxergada como ação constante, que deve estar presente no cotidiano tanto dos professores quanto da escola, a fim de impedir que seja empregada como meio de intervenção nas ações profissionais e organizacionais (BANDEIRA, 2006).

2.1 Saberes docentes

Para que a prática educativa seja de fato concretizada faz-se necessário a mobilização de diversos saberes por parte do professor. É primordial que o futuro professor, desde o início de sua experiência formadora, tenha uma postura de sujeito que também produz saber e se convença terminantemente de que ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar as

oportunidades e condições para que essa produção ou construção ocorra. Este saber tão necessário ao professor não pode ser apenas aprendido por ele e pelos alunos, mas também deve ser frequentemente visto e vivido (FREIRE, 1996).

A relação dos professores com os saberes é meramente a de agente da transmissão, de depositário ou de objeto de saberes, nunca de geradores de um saber ou saberes. Ao contrário a essa conduta errônea, se o docente no exercício de sua profissão pudesse estabelecer seus saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência de fato soaria como uma confirmação social de sua função e de liberdade de pôr em uso sua prática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Tanto a prática pedagógica quanto os saberes docentes estão amplamente relacionados entre si, pois no exercício da profissão eles são mobilizados, formados e reformados pelos docentes. Nesse período onde efetivamente deve-se fazer uso da prática pedagógica, o professor busca auxílio em seus saberes teóricos e práticos. Entretanto, os saberes necessários à prática docente formam um conjunto oriundo de diferentes fontes, seja de programas universitários, livros didáticos, disciplinas contempladas na formação, etc (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) a relação dos professores com os saberes não é uma mera transmissão de conhecimentos já estabelecidos. Sua aplicação se constitui de diferentes saberes nos quais os docentes a fortalecem a partir de distintas relações. Denomina-se saber docente como um saber plural, constituído pela mistura aproximadamente coerente de saberes vindo da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Conclui-se, que os saberes necessários ao docente segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) estão classificados em quatro grupos: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência. Sendo assim, se faz necessário descrevê-los de forma concisa para maior e melhor entendimento.

Denomina-se saberes profissionais aqueles que são fornecidos pela ciência da educação e pelos saberes pedagógicos. Especificamente, os saberes profissionais são um conjunto, gerados e transmitidos pelas instituições de ensino, nas quais são incumbidas durante o período acadêmico pela formação do professor. Nesse período o ainda discente entra em contato com as ciências da educação e adquire conhecimento que, se transformará

em saberes no qual tem como finalidade a formação científica do professor (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os saberes disciplinares são denominados de sociais, esses são aqueles selecionados especificamente pelas instituições universitárias. Na formação inicial ou continuada faculdade dispõem ao estudante de diversas disciplinas, como por exemplo, a matemática, história, literatura, etc. o conjunto de saberes adquiridos perante estas matérias são chamados de disciplinares. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), “esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados – sob a forma de disciplinas – a universidade, no quadro de faculdades e de programas distintos”.

Os curriculares são aqueles que se fazem presente nos programas escolares (objetivos conteúdos e métodos), nos quais os professores no decorrer de sua carreira docente se apoderam e descobrem como usá-los. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) classificam os saberes curriculares como aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita”. A partir dessa afirmação conclui-se que é de extrema importância que o professor tenha o conhecimento do programa escolar para que tenha capacidade de proceder com suas atividades e assim buscar atingir seu propósito educacional.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que o(a)s professore(a)s possuem ou transmitem, não são o saber do(a)s professore(a)s ou o saber docente. De fato, o corpo docente não se encontra na origem da definição e da seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, nem mesmo indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformadores em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, dos programas, das matérias, das disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221-222).

É de fundamental importância a carreira docente os saberes da experiência. Estes por sua vez são produzidos pelos professores no exercício de sua profissão, ou seja, saberes do cotidiano e que se desenvolvem a partir da própria prática docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220, grifo do autor) relatam que “esse saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vida vivência individual e coletiva sob forma de *habitus* de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Dentre os saberes necessários ao docente, Pimenta (1999) evidencia o da experiência, segundo o autor este é um saber que já é vivenciado desde o período de aluno na escolarização, para em seguida ser agregado com os do dia a dia da carreira docente. Os saberes pedagógicos são construídos na prática, ou seja, desde o contato com os saberes da educação até o da pedagogia, onde se encontram as ferramentas necessárias para construção de sua própria prática e saberes do conhecimento, a partir disso o docente constata quão importante é o conhecimento e sua valia na sociedade.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.231) concluem seu trabalho dizendo a respeito de um último saber:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, do currículo, e da prática cotidiana, o saber docente parece, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes, ela decorre também da situação do corpo docente face aos demais grupos produtores e detentores de saberes e às instituições de formação.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contexto histórico e ensino de matemática

Levantamentos do INEP apresentados por Beisiegel (1974) indicam que, a maior parte dos estados brasileiros assumiu iniciativas de implantação do ensino de adultos a partir de 1930. Antes disso, algumas iniciativas pontuais e de curta duração atenderam de certa forma uma parcela da população adulta analfabeta.

É possível compreender tais iniciativas analisando-se as transformações pelas quais o país estava passando, principalmente no contexto econômico.

Segundo Aranha (2006), com a crise do modelo oligárquico agroexportador e o processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos, a educação básica e gratuita passa a ser impulsionada pelo governo federal. Nessa época, o pensamento da elite era de oferecer instrução para todos. Havia a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, facilitando o desempenho do governo no controle social e na preparação dos sujeitos para as responsabilidades da cidadania.

Nessa concepção, e com o objetivo de reduzir os elevados índices de analfabetismo registrado em todo o país, o governo provisório de Getúlio Vargas criou, em 1930, o

Ministério de Educação e Saúde, que se tornou um importante órgão para o planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional (ARANHA, 2006).

Logo nos anos seguintes, uma das principais ações do Ministério nessa direção foi a promulgação da Constituição Federal de 1934 que, pela primeira vez, declarou a educação como direito de todos, cabendo à família e aos poderes públicos a responsabilidade em ministrá-la. A Constituição estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que atribuía ao estado a responsabilidade pelo ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-se para adultos analfabetos ou com pouca escolaridade. Entretanto, conforme analisa Rodrigues (2008, p. 40), “devido à instituição do Estado Novo, o Plano Nacional não foi votado e, por exigência das elites, com medo das conquistas sociais já alcançadas, o ensino é desenvolvido não de forma extensiva, mas, em forma de supletivo para jovens e adultos analfabetos”.

Estudos e pesquisas realizadas pelo INEP, criado em 1938 possibilitaram a instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual teria a obrigação de ofertar a educação primária também para o ensino supletivo.

Na década de 1940 se concretizaram as primeiras ações políticas e pedagógicas no intuito de oferecer escolarização às camadas da população até então excluídas da escola. Entre estas, destacam-se a instituição do FNEP, os primeiros livros dedicados ao ensino supletivo, a instalação do SEA – órgão que tinha como meta reorientar e coordenar em nível nacional os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos – e o lançamento da CEAA. Essa campanha, que tinha como objetivo “recuperar parte da população analfabeta que era excluída do processo de desenvolvimento do país” (SOUZA, 2007, p. 58), foi destinada à alfabetização da população analfabeta e estendeu-se até o final da década de 1950 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas e devido ao fortalecimento dos princípios democráticos, a proposta de alfabetização de adultos almejava ampliar o contingente de eleitores no país (RODRIGUES, 2008). Nesse mesmo ano foi criada a UNESCO que passou a exigir dos países que o integrava (entre eles o Brasil) a educação dos adultos analfabetos. Assim, em 1947, o governo lançou a primeira Campanha de Educação de Adultos, com apelo ao engajamento de voluntários para erradicar o analfabetismo que, à época, era visto como causa, e não como efeito, do parco desenvolvimento do país (SOARES; GALVÃO, 2005).

Com a criação da Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, a educação de adultos passou a ser entendida principalmente como educação de base e associada ao desenvolvimento comunitário. Tal política de governo visava o aumento da produção agrícola e restringiu-se apenas à alfabetização de adultos (GADOTTI, 2001).

Ainda nessa década foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que priorizava o atendimento às crianças e aos jovens, por entender que a educação poderia resultar em mudanças nas condições de vida desses sujeitos. Essa campanha foi extinta em 1963, juntamente com as outras campanhas até então existentes: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Campanha de Educação de Adultos e Campanha Nacional de Educação Rural (GADOTTI, 2001).

No final da década de 1950, muitas eram as críticas à educação de adultos, principalmente relacionadas ao componente pedagógico que, de acordo com Gadotti (2001), era orientado por duas tendências:

A educação de adultos entendida como *educação libertadora*, como *conscientização* (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como *educação funcional* (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2001, p. 35, grifos do autor).

Tais críticas impulsionaram discussões e reflexões acerca do ensino de adultos, fundamentadas principalmente nas contribuições de Paulo Freire.

No início da década de 1960, os programas de alfabetização e de educação popular passaram a se inspirar na teoria educacional desse educador. A teoria freireana entendia o analfabetismo como efeito das desigualdades sociais geradas pela estrutura da época e rompia, assim, com a visão, predominante da década de 1940, do analfabetismo como causa da difícil situação em que o país se encontrava. A educação começa a ser vista, então, como possibilidade de reflexão e busca pela superação das desigualdades sociais (GADOTTI, 2001)

Com essa visão, em diferentes regiões do Brasil destacaram-se, nesse período, os seguintes programas dedicados à educação de adultos: o MEB, o MCP, CPC e o PNA, este último contava com a presença de Paulo Freire.

Porém, “o golpe militar de 1964 desativou esses movimentos de conscientização popular, por considerá-los subversivos, e penalizou seus líderes” (ARANHA, 2006, p. 312). Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 113),

A repressão foi à resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais.

Nessa época, na tentativa de superar o problema dos altos índices de analfabetismo, o governo militar lançou, por intermédio da Lei 5.379/1967, o MOBRAL. (ARANHA, 2006). Esse programa foi implantado com a promessa de acabar com o analfabetismo num período de dez anos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O MOBRAL “utilizava o método Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização” (ARANHA, 2006, p. 319). O governo se preocupou com a abrangência do programa e considerava que “as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições e intensa campanha de mídia” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Os últimos anos do MOBRAL foram marcados por muitas denúncias de ineficiência, desvio de recursos financeiros e divulgação de falsos índices de analfabetismo no Brasil. Criticavam-se os critérios utilizados para recrutar os alfabetizadores, critérios estes limitados ao simples conhecimento da leitura e escrita. Com isso, muitos alunos aprenderam apenas a desenhar o nome, o que fez com que o MOBRAL passasse a ser visto como um movimento que não garantia aos adultos a possibilidade de continuidade aos estudos (SOARES; GALVÃO, 2005).

Ainda no regime militar ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1967 e a Emenda de 1969 que, de acordo com Paiva (2009, p. 22), asseguravam “o mínimo à educação”. A autora assinala que essa Emenda coloca, pela primeira vez, a educação como dever do Estado, apesar de garantir apenas o ensino primário obrigatório para todos. Dos 7 a 14 anos a educação era concebida apenas como direito.

A educação de adultos foi alvo de maior atenção apenas na década de 1970, com a Lei 5.692/1971 que reestruturou o curso supletivo destinado àqueles que ainda não haviam concluído os estudos regulares (ARANHA, 2006). Pela primeira vez uma Lei destinou um capítulo específico para a educação de adultos - Capítulo IV, sobre o ensino supletivo (PAIVA, 2009), tendo por finalidade prover a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham concluído os estudos na idade própria. Nesse sentido, o ensino

supletivo devia contemplar desde o ensino da leitura, da escrita, da contagem e da formação profissional definida em lei até o estudo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971).

Um dos desdobramentos dessa Lei 5.692/1971 foi a implantação, em 1974, dos CES. O ensino supletivo, na concepção do governo, teria sua importância para suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada que se organizava com o trinômio tempo, custo e efetividade (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Criticando essa concepção, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) ressaltam que o ensino supletivo “se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria”.

Na década de 1980, devido principalmente à ampliação das discussões acerca da necessidade de reformulação das propostas para a alfabetização de adultos, o MOBRAL foi extinto (1985), ocupando seu lugar a Fundação Educar. Esta Fundação, de acordo com Friedrich et al. (2010, p. 398), possuía “[...] as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção”. Em relação às suas finalidades, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) afirmam que:

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que ampliou o dever do Estado para com a educação de adultos, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação de adultos, além de um dever do Estado, passou de uma perspectiva de ação assistencial para a concepção de um direito (SOARES; GALVÃO, 2005).

Em 1990 a Fundação Educar foi extinta e a política da EJA descentralizada, cabendo aos municípios a responsabilidade pelos programas de educação de adultos. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), a extinção da Fundação EDUCAR representou

um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os

municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Em substituição à Fundação Educar foi lançado o PNAC que prometia transferir “[...] recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). Todavia, o PNAC limitou-se a algumas ações isoladas, sendo abandonado um ano após sua criação.

Com a aprovação da Lei 9.394, em 1996, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional. Essa legislação rompe com a concepção de ensino supletivo (provisão de escolaridade daqueles que não a obtiveram em parte ou totalmente no tempo regular) como concebido na Lei 5.692/1971, e a educação de adultos passa então a ser denominada EJA. A Lei 9.394/1996 atribuiu à EJA a condição de modalidade de ensino, passando assim a ter “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26). Com essa nova concepção passa-se a assegurar à EJA metodologias, currículos e material adequado às necessidades específicas do seu alunado (ARAÚJO; JARDILINO, 2011).

A LDB 9.394/1996, em seu artigo 3º, estabelece como princípios da educação a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Esses princípios orientaram a criação de propostas/programas alternativos para a EJA.

Nessa perspectiva, a partir da segunda metade da década de 1990 tiveram início três programas, em nível federal, destinados à formação de jovens e adultos: o PAS, o PRONERA e o PLANFOR. Tais programas destinavam-se a jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, e possuíam “pelo menos dois traços comuns: nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação e todos foram desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Apesar das conquistas garantidas pela LDB 9.394/1996, não foram destinados à EJA os recursos do então criado FUNDEF, sob a alegação de que as matrículas dessa modalidade de ensino elevariam os gastos com a educação. Assim, de acordo com Haddad e Di Pierro

(2000, p. 123), essa medida, ao focalizar o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos “desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos”.

A destinação de recursos à EJA só foi garantida após a aprovação da Lei 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB. Segundo Pinto (2007), foi garantida a inclusão da EJA como política de Estado no sistema de ensino, como forma de garantir o acesso, a permanência e a continuidade de estudos do educando nessa modalidade de educação.

Com a finalidade de regulamentar os artigos da LDB 9.394/1996 referentes à EJA, foi aprovado em 10 de maio de 2000 o Parecer CNE/CEB nº 11. Nesse Parecer, a EJA passa a ter três funções: reparadora (acesso a um direito negado), equalizadora (igualdade de oportunidades) e qualificadora (atualização e aprendizagem contínuas), superando a ideia de que a função da EJA seria apenas compensar o tempo perdido por aqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade escolar.

Um avanço decorrente desse processo que veio, gradativamente, demarcando as funções da EJA foi à publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000a).

No ano seguinte a Lei 10.172/2001 cria o Plano Nacional de Educação que “incorpora 26 metas discutidas e defendidas por todos que militavam na EJA, prevendo a ampliação dos recursos públicos e a progressiva ampliação de políticas de financiamento para a EJA” (ARAÚJO; JARDILINO, 2011, p. 63).

A primeira década do século XXI assiste a criação de diversos programas governamentais, na perspectiva de ofertar maiores oportunidades aos alunos jovens e adultos: Brasil Alfabetizado (em 2003), o PROEJA em 2006, o ProJovem Rural e Urbano em 2007, e o PNLD/EJA, em 2007. O PNLD/EJA garante a distribuição de livros didáticos especificamente desenhados para a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e não para o Ensino Médio (este utiliza os livros didáticos do PNLD/Ensino Médio regular). O PROEJA e o ProJovem são voltados à Educação profissional.

Pode-se dizer que nas últimas décadas, a EJA alcançou avanços significativos, entre estes, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que recomenda, entre outras ações, a contextualização do currículo, o emprego de metodologias adequadas e a formação específica dos educadores para atuarem nessa modalidade de ensino. Esse conjunto de ações visa contribuir para o enfrentamento do grande desafio que se apresenta ao nosso

país, qual seja o de proporcionar oportunidades de formação aos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Devido a essas mudanças houve a necessidade de reestruturar o público alvo da EJA. Essa abrangência de acesso a escola acarretou para o surgimento de um novo perfil de aluno portadores de novas diferenças (FONSECA, 2007).

Essas transformações obrigariam a uma reconfiguração das propostas pedagógicas, especialmente para os sistemas públicos de ensino, e, de modo muito particular, definiram a necessidade de um novo equacionamento das iniciativas da Educação de Jovens e Adultos (FONSECA, 2002, p. 27).

Antes de tecer algum comentário a respeito do ensino de matemática na EJA, é preciso entender as pessoas que a frequentam. Fonseca (2007, p. 80) especifica bem quem são esses indivíduos.

Além de se ter muito pouco conhecimento acumulado sobre os processos cognitivos, em particular na aprendizagem do adulto, as condições de excluído da escola e de pertencer a um grupo sociocultural distinto daquele para o qual a escola foi tradicionalmente dirigida – que é que caracteriza o público da EJA.

Por mais que a educação de jovens e adultos signifique uma modalidade que atende pela idade, o traço que define a EJA é a caracterização sociocultural de seu público, ou seja, é preciso perceber a EJA não por uma modalidade de ensino que é frequentada por jovens e adultos e sim entender o porquê desse corte etário. É com este pensamento que o professor de matemática deve entrar em sala, buscar compreender o que os alunos verdadeiramente são, jovens e adultos (FONSECA, 2007)

Um dos motivos que levam a pessoa já na idade adulta a procurar a escola novamente ou pela primeira vez se diz respeito à necessidade que demanda o mercado de trabalho, que constantemente evolui e obriga também o crescimento dos indivíduos, além de que uma pessoa com certo grau de estudo é mais valorizado em sociedade. Porém, este não é o único ponto forte do retorno, o aluno da EJA tem o desejo e a consciência da conquista de um direito. Eis aqui um grande desafio aos educadores da EJA, atender homens e mulheres que precisam, que querem e que reivindicam a escola. Cabe agora ao professor analisar e considerar este *tripé* formado de necessidade, desejo e direito para atender os alunos e visualizá-los como indivíduos de conhecimentos e aprendizagem (FONSECA, 2007, grifo nosso).

Fonseca (2007) destaca três campos que definem o lugar social dos alunos na EJA: a condição de não-criança, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A condição de não-criança (adulto, jovem, adolescente acima dos 14 anos) tem grande destaque nos trabalhos que engloba a educação de jovens e adultos. Entretanto, para entendê-la é preciso regredir ao passado, em 1996 foi criado o FUNDEF, a função desse fundo era distribuir verbas vindas da arrecadação de impostos a municípios e estados, contudo, os valores eram equivalentes ao número de matrículas realizadas nas redes de Ensino Fundamental. Nesse mesmo período o veto presidencial determinou que as matrículas efetuadas em programas de EJA, no qual eram gerados por essas redes, fossem imediatamente excluídas da contagem que determina o valor de repasse do FUNDEF aos municípios e estados (FONSECA, 2007).

Desde então o direito fundamental a educação pública de qualidade e exclusiva a jovens e adultos ficou incumbida à *boa vontade* dos governos estaduais e municipais, que por sua vez buscariam implementar projetos específicos para os alunos dessa modalidade, sem dispor já ajuda do governo federal que em tese é o responsável maior pela escolarização de todos (FONSECA, 2007, grifo da autora).

Na falta de lugar adequado para o ensino de Jovens e Adultos, as escolas que não dispõem deste local, fazem improvisos em turmas do Ensino Fundamental. O resultado, só pode ser um trabalho pedagógico que é feita de forma inadequada e com restrições. Fonseca (2007, p. 18) reforça esta ideia:

[...] desconfortos e constrangimentos pelos quais não raro aluno 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).

As consequências de inserção dessa inadequada metodologia de ensino refletem diretamente na conduta do aluno. É o que descreve Fonseca (2007, p. 37)

[...] em geral pessoas adultas, quando não introjetam completamente as representações que lhes atribuem professores, a escola, o sistema, ou a sociedade, tendem a não formular explicitamente seu desconforto ou constrangimento diante de ações pedagógicas [...] se deixam invadir pelo desinteresse e pelo desânimo,

alimentado, principalmente, pela impossibilidade de conferir sentido àquilo que se vêem obrigados a realizar. Nesses casos, o ensino de matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e reproduz fórmulas de discriminação étnica, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem.

A educação matemática na EJA não pode ser um ensino voltado a graduandos, pós-graduados ou participantes de cursos de matemática especializada. Na realidade se trata de alunos com escolaridade básica, incompleta ou nunca iniciada, que recorrem às escolas já na idade adulta. O fato de interromper os estudos no passado, ou seja, o não uso de um serviço disposto, gera um sentimento de exclusão social e cultural. Entretanto, futuramente devido o retorno a escola, gera ao indivíduo uma nova oportunidade de re-inclusão social (FONSECA, 2007).

Os alunos da EJA procuram expor que o fato deles terem dificuldades e limitações na compreensão dos conteúdos matemáticos, é devido à idade avançada e inadequada ao aprendizado. Eximindo assim, as instituições de ensino e suas práticas, a sociedade, os modelos socioeconômicos e as (o) pressões culturais e tomando para si a responsabilidade e condição irreversível de um possível fracasso que terão nesse novo ou primeiro compromisso escolar (FONSECA, 2007).

Contudo, esta concepção de vínculo entre o *deficit* de aprendizagem com a idade é freqüente no senso comum, mas pouca apoiada por estudos. É o que defende Palácios (1995, p. 22)

[...] o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, Palácios destaca o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa.

Outro aspecto negativo no processo de ensino aprendizagem da matemática na EJA é a infantilização do ensino. O contato inicial com a matemática na EJA deve ser gradativo, de maneira que resgate conceitos perdidos ou nem vistos ainda, esse esforço inicial é denominado de alfabetização matemática. A de se louvar tal ideia, entretanto, os meios que são empregados para chegar aos fins são inadequados, isso porque as estratégias de ensino provêm de uma transposição errônea dos métodos usados em sala de aula com alunos menores de sete anos, ou seja, é meio que feito uma adaptação para o ensino na EJA. Para Fonseca (2007, p. 35)

[...] essa interpretação não nos parece lá muito adequada nem mesmo em se tratando de crianças nas fases iniciais de escolarização, uma vez que antes da vivência escolar, muitos contatos já foram efetuados com a Matemática, e mesmo com sua linguagem. Entretanto, caberia falar de procedimento de alfabetização matemática de jovens e adultos se ao termo atribuíssemos o sentido de um envolvimento consciente com práticas e critérios matemáticos, ou ainda, de um esforço pedagógico em prol dessa conscientização. Tal conscientização estaria marcada não só pela capacidade de selecionar e utilizar estratégias matemáticas de maneira eficaz, mas também pela visão crítica da função social das práticas e dos critérios, de sua seleção e de sua utilização, de suas expressões e de seus registros.

A evasão escolar é problema grave que ocorre nas diversas modalidades de ensino, mas infelizmente esse fato é rotineiro na EJA. Os motivos que levam a desistência do aluno não podem estar estritamente relacionados ao mau desempenho perante a matemática. Por mais infeliz que tenha sido a experiência nesta disciplina, as causas ou justificativas para a evasão se também mais por fatores externos da escola. Fonseca (2007, p. 32-33) relata com riqueza de detalhes os motivos desta evasão na EJA.

Deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.

Para Fonseca (2007) uma dificuldade adicional vivenciada por educadores na EJA. Às vezes a faixa etária dos professores é inferior a dos alunos, quando o público alvo são crianças e adolescentes este fato é benéfico, pois os alunos tendem a aceitar em determinadas ocasiões a opinião do professor, já que ele passou por esta fase. Entretanto, quando os alunos têm as idades superiores a do professor este recurso fica inviável, pois evidente que os alunos que estão em sala já passaram por fases ainda não presenciadas pelo docente.

[...] A atitude de escuta atenta e generosa assumida por esse profissional terá que ser aí ainda mais cuidadosa e despojada – e, por isso, extremamente importante para sua formação profissional e pessoal – na acolhida de um outro que ele reconhece ter vivenciado experiências que lhe escapam não só por seus significados socioculturais mas também do ponto de vista da trajetória e do desenvolvimento humanos (FONSECA, 2007, p. 63).

Um dos pontos fundamentais para enfrentar as dificuldades na Educação de Jovens e Adultos, especificamente a do professor de matemática, é a formação docente, entretanto, isso também é um desafio. A esse respeito Fonseca (2007, p. 54-55) afirma ser

[...] mais um desafio para o desenvolvimento de experiências significativas na área da EJA: formar professores, Educadores Matemáticos de Jovens e Adultos, com uma generosa e sensível disponibilidade para compartilhar com seus alunos as demandas as preocupações, os anseios e os sonhos da vida adulta, e com uma consciência atenta e crítica da dimensão política do seu fazer pedagógico, que os habilite a participar da Educação Matemática de seus alunos e de suas alunas, pessoas jovens e adultas, com a honestidade, o compromisso e o entusiasmo que essa tarefa exige.

Nesse contexto, verifica-se que o desafio de atuar na EJA, assim como em outras modalidades de ensino, está diretamente relacionado com os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial do futuro professor.

CAPÍTULO 3

A 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, o currículo e situação escolar, traçar o currículo e ensino mais apropriado, 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 período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (GARCIA, 2010, p. 30).

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

Huberman (1989) afirma que o professor iniciante passapor algumas fases. A primeira delas refere-se à entrada na carreira, e divide-se entre período de sobrevivência e descoberta. As demais fases são: estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e, por último, o desinvestimento.

A fase inicial a docência um período de que varia de dois a três anos de ensino, nessa que é a primeira fase destaca por Huberman (1989), a entrada na carreira, é caracterizada pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. O autor traduz a sobrevivência como:

[...] 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, grifo nosso) define o choque de realidade como sendo um período em que o iniciante a docência esta em colapso, com ideais adquiridos na formação inicial e a realidade trabalhosa e rude da vida cotidiana na classe. Para o autor o termo *choque de realidade* é usado meio que de forma equivocada, isso porque propõe somente um choque muito curto pelo qual se tem que passar. Na verdade o choque da realidade envolve a percepção de uma realidade complicada que se força constantemente sobre o professor em início de carreira. Esta realidade deve ser desbravada diariamente, principalmente nos anos iniciais a docência.

Para Müller-Fohfbrodt (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 profissão de professor, 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 e suprimentos pedagógicos, solidão no local de trabalho e as várias tarefas que um docente deve cumprir. De vez em quando o professor em início de carreira tem a responsabilidade por turmas mais difíceis, menos capazes ou têm de ensinar matérias nas quais 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. Contudo, constata-se a existência de perfis docentes com um só dos componentes, firmando-se como superior. Ou até mesmo perfis docentes com outras características como de indiferença, quanto pior melhor, de serenidade ou de frustração.

De forma geral, a estabilização refere-se a um período de escolha subjetiva e de um ato administrativo. As pessoas passam a ser professores, isso a seu ver e também aos olhos dos outros, não obrigatoriamente por toda a carreira profissional, mas por um período de 8 a 10 anos no mínimo. A escolha de uma identidade profissional resulta a recusa mesmo que por certo período a existência de outras identidades, este ato de escolher e renunciar associa-se a transição da adolescência a vida adulta, onde os compromissos trazem consequências (HUBERMAN, 1989).

No ensino a estabilização significa, por exemplo, o pertencimento a um corpo profissional e a independência adquirida. Nesta fase para Huberman (1989, grifos do autor) é um momento de *libertação ou de emancipação*, isso se colocada em termos de efetivação. Portanto, a estabilização significa acentuar o seu grau de liberdade, de privilégios e sua maneira própria de trabalho. No caso de docentes que tiveram sua preparação pedagógica marcada por empecilhos, o aspecto de *libertação e da afirmação* é mais evidente chegando ao ponto de impetuoso.

A fase da diversificação corresponde ao momento em que o professor lança-se a um período de experiências pessoais. O docente procura diversificar o material didático, os meios de avaliação, a maneira agrupar os alunos, a continuidade do programa e etc. Na primeira fase, o início da carreira caracteriza-se como um período marcado por incertezas e insucesso, geralmente restrito a qualquer investida de diversificar o andamento as aulas (HUBERMAN, 1989).

Pôr-se em questão é uma fase com origens e características complexas, isto porque ela pode se desenvolver entre períodos diferentes. Para professores com um determinado perfil, a fase da diversificação dá lugar ao aparecimento de inúmeros questionamentos, ou seja, durante um determinado tempo em que o professor se põe em questão, isso sem ao menos saber o que está sendo posto em questão. Para Huberman (1989) isto é ocasionado

desde uma repentina sensação de rotina até uma crise existencial efetiva perante o andamento de sua carreira.

Para outro perfil de professores verifica-se o desenvolvimento crescente de uma percepção de rotina a partir já da fase de estabilização, sem que o docente passe por uma ação inovadora e considerável.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – *arquetípica(s)* da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e idéias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso (HUBERMAN, 1989, p.43, grifo do autor).

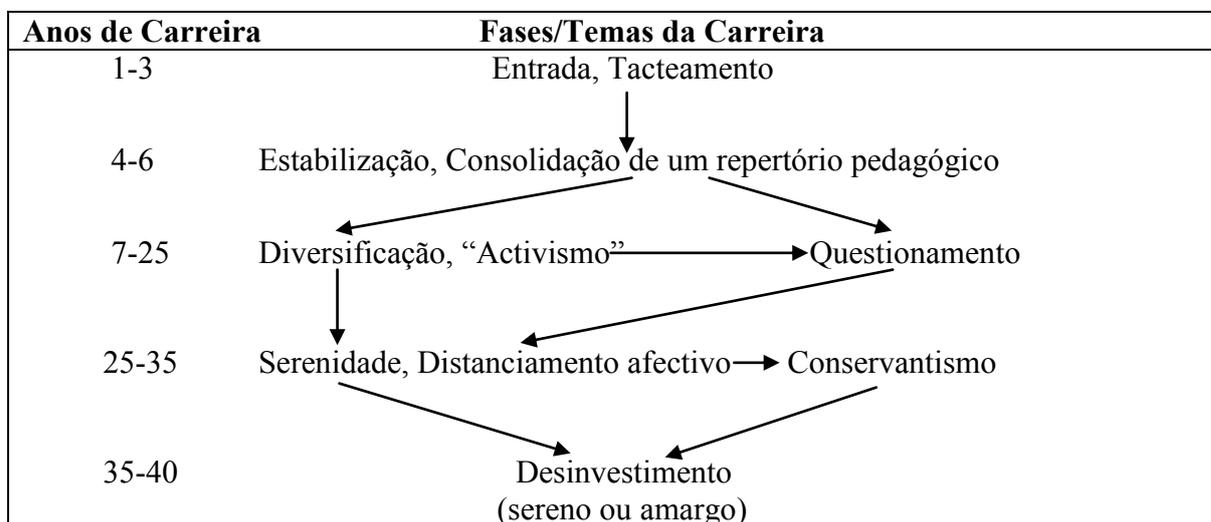
A serenidade e o distanciamento afetivo trata-se mais que um estado da alma do que efetivamente uma fase na carreira. O docente nesta etapa são menos sensíveis e vulneráveis aos questionamentos tanto de outros, quanto da direção, colegas ou alunos. A serenidade é vista como ter enfim que me aceitar como sou e não como os outros querem. Ela pode ser alcançada por diversas formas, contudo, a mais comum é após a fase de questionamento. Em sala a serenidade se manifesta de outra forma, nesta etapa o professor consegue prever praticamente tudo o que pode acontecer na classe, sendo assim tem respostas de imediato (HUBERMAN, 1989).

A penúltima fase que é do conservantismo e lamentações acontece efetivamente após a fase de serenidade. Contudo, outros estudos empíricos se opõem a este problema, acreditam que as coisas não são tão simples assim, os professores conservadores não chegam a esta fase de forma linear, e sim por vários caminhos. Outro ponto relevante se trata dos professores mais conservadores que com frequência são os mais jovens, isto demonstra a influência do âmbito social e político em que vivem (HUBERMAN, 1989).

O desinvestimento é o último estágio que se apresenta no trabalho de Huberman (1989) sobre a carreira do professor. Até certo ponto a postura em geral de um docente em final de carreira é positiva, os professores se libertam gradativamente sem lamentar o investimento no trabalho, para dedicar mais tempo a si próprio e a interesses fora da escola. Entretanto, alguns grupos docentes que não conseguiram alcançar suas ambições, estes desinvestem já no meio da carreira, ou por estarem desiludidos com resultados de seu trabalho, ou por causa das reformas realizadas.

Abaixo temos um modelo esquemático criado por Huberman (1989) que agrupa as fases destacadas anteriormente a respeito da carreira docente:

QUADRO2 – FASES DA CARREIRA DOCENTE



Fonte: HUBERMAN (1989, p.47)

Veenman (1984, grifos nosso) criou um esquema baseando-se em suas pesquisas, que demonstra os principais problemas enfrentados por professores iniciantes. O primeiro e mais relatado pelos docentes se refere à *indisciplina dos alunos* em sala de aula, em seguida, a *motivação dos alunos* também é um empecilho ao professor iniciante, o terceiro problema se reporta a como *lidar com as diferenças individuais entre os alunos, avaliar o trabalho dos alunos e relações com os pais* foram o quarto e quinto problema encontrado pelo autor.

Ryan (1979 apud VEENMAN 1984, p.8) dispõe das seguintes opiniões sobre os professores iniciantes:

- (a) Os professores têm dificuldades em seu primeiro ano porque são essencialmente sub-treinados para demandas de seu trabalho; (b) não existem critérios de seleção claros no treinamento de professor, e (c) os professores iniciantes tiveram um treinamento geral e não estão treinados para trabalhos específicos em escolas-específicas.

Os professores normalmente enfrentam solitariamente a tarefa de ensinar, os alunos são os únicos espectadores de sua atuação profissional. Estamos frente a uma grande incoerência, por um lado as pesquisas atuais deixam evidente a necessidade de se terem docentes que colaborem e trabalhem entre si, entretanto, nos deparamos com uma dura realidade de professores que se escondem na solidão de suas classes. Está clara e evidente o

isolamento do professor e a estrutura e organização das escolas favorecem ainda mais para que isso ocorra, seja pelos módulos independentes, a distribuição de tempo e espaço ou normas que atestam a privacidade do professor. Em outros campos profissionais o isolamento tem certas vantagens, já aos professores tem se mostrado um inconveniente (GARCIA, 2010).

Os professores iniciantes quando questionados sobre as dificuldades que enfrentam na escola, muitos deles relatam que não estão satisfeitos com suas condições de trabalho e principalmente com a falta de uma carreira docente. Um esquema gráfico da composição da carreira docente com números de vários países traria como resultado uma imagem piramidal com uma base extensa, isso porque as maiorias dos docentes abandonam sua profissão no mesmo padrão que começou, com mínimas oportunidades de crescimento a cargos de responsabilidade e de mudanças para outras camadas educacionais (GARCIA, 2010).

Junto ao professor iniciante caminha um sentimento de ausência de prestígio e degeneração de seu retrato social. Garcia (2010, p. 18) traz em seus estudos fragmentos desse fato:

[...] esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima.

A motivação profissional que o docente tem perante os empecilhos em seu início de carreira é exclusivamente ligada aos alunos. Ou seja, é uma motivação intrínseca, que esta voltada à satisfação por propiciar ao aluno que desenvolva seu aprendizado, suas capacidades e cresçam. Contudo, aumento de salário, prêmios e reconhecimento também servem como incentivo, desde que isso influencie diretamente a relação com os alunos (GARCIA, 2010).

O fato de não dar a devida atenção aos problemas específicos enfrentados por professores iniciantes tem como consequência infelizmente o abandono da docência. Num relatório da OCDE afirma esse relato, em alguns países uma grande quantidade de professores iniciantes tem deixado a carreira docente nos anos iniciais de ensino. A desistência é ainda maior especificamente em escolas desfavorecidas.

CAPÍTULO 4

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para analisar-se um determinado caso, é necessário escolher um método para alcançar os objetivos propostos. Na maioria das vezes a metodologia selecionada pelo autor é consequência do seu domínio sobre o método em questão, ou pela maneira de constatar e pensar as abordagens teóricas (FIGUEIREDO, 2004). De acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 272), a escolha do método

[...] remete para uma posição teórica (positivista, estruturalista, dialética, fenomenológica etc.) que deve ser explicada evidenciando a forma de abordagem. A teoria é constituída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto deles. O pesquisador tem liberdade de escolha do método e da teoria para realizar seu trabalho, entretanto deve, no momento de seu relatório, ser coerente, ter consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade no momento da coleta e análise de dados.

O objetivo deste trabalho é evidenciar as dificuldades enfrentadas por professores de matemática em início de carreira na EJA, sendo assim para alcançar estes propósitos faz-se necessário adotar um padrão de metodologia que atenda os anseios da pesquisa. A seguir apresentam-se os procedimentos utilizados para coleta de dados e os conceitos que justificaram essa escolha.

4.1 O delineamento metodológico da investigação

O presente trabalho foi desenvolvido como uma investigação de abordagem qualitativa e caracteriza-se por um estudo descritivo-explicativo. A escolha deste método justifica-se pelo fato de ser eficaz e mais apropriado para esta pesquisa, pois quando se fala em identificar as dificuldades do professor de matemática em início de carreira na EJA é evidente que não se pode apoiar-se em fundamentos quantitativos, visto que se trata de opiniões e sentimentos que não são mensuráveis.

A metodologia qualitativa busca analisar e interpretar os aspectos mais profundos, evidenciando a complicação do agir humano. O método fornece um diagnóstico mais preciso sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. Difere do método quantitativo que os pesquisadores utilizam-se de grandes amostras e referências numéricas, o

qualitativo vale-se de pequenas amostras, pois os dados são analisados a respeito de seu conteúdo psicossocial, ou seja, trata-se de entender o comportamento humano perante determinados fatos da sociedade (MARCONI; LAKATOS, 2004).

Nas pesquisas qualitativas os instrumentos de trabalho são dados não numéricos, sendo que a coleta e análise têm pouca composição e narrativa, não se necessita tanto de uma estrutura, contudo, solicita do pesquisador extrema dedicação ao trabalho. Este tipo de pesquisa gera imensas quantidades de dados narrativos, isto não quer dizer que precise de diversas amostras, visto que um pesquisador qualitativo de maneira alguma pode tentar controlar a pesquisa, pois ela deve ocorrer num contexto natural (FIGUEIREDO, 2004). A respeito destas afirmações, Marconi e Lakatos (2004, p. 272) afirma que

[...] na pesquisa qualitativa é mínima a estruturação prévia. Não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variáveis antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decorrer da investigação. O bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e intuição do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas.

Para Triviños (1987 apud MARCONI; LAKATOS, 2004) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- a) ter ambiente natural como fonte direta de dados;
- b) ser descritivo;
- c) analisar intuitivamente os dados;
- d) preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto;
- e) enfatizar o significado.

A finalidade desta pesquisa não é somente elaborar um relatório ou descrição dos dados obtidos empiricamente, e sim desenvolver um relato de composição interpretativa a respeito dos dados coletados (MARCONI; LAKATOS, 2004).

Há vários tipos de pesquisa qualitativa, e sua classificação varia conforme o critério adotado. Gil (2012) classifica essas pesquisas de acordo com suas finalidades e identifica três tipos: exploratória, descritiva e explicativa. Partindo dessa classificação, a presente pesquisa se enquadra na modalidade descritiva-explicativa.

Figueiredo (2004) e Gil (2012) relatam que as pesquisas descritivas têm como intuito principal a descrição dos aspectos de um determinado caso, fenômeno ou então estabelecer conexão entre dados obtidos por meio de uso de técnicas padronizadas de coleta de dados,

como questionário e a observação sistemática. Triviños (1987 apud FIGUEIREDO, 2004, p. 104-105) caracteriza as pesquisas descritivas como sendo aquelas que:

[...] habitualmente são realizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. Elas pretendem descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade, o que exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, como por exemplo a população, a amostra, os objetivos do estudo, as hipóteses/pressupostos e as questões de pesquisa.

Cervo e Bervian (2002) classificam a pesquisa descritiva por fases de: observar, registrar, analisar e correlacionar fatos os fenômenos sem manuseá-los. Este tipo de pesquisa tem o intuito de descobrir com precisão, a frequência com que um determinado evento ocorre, sua relação e ligação com outros, sua essência e características. No geral, a pesquisa descritiva trabalha com dados ou fatos obtidos do próprio cotidiano.

As pesquisas explicativas, de acordo com Figueiredo (2004) e Gil (2012), têm como propósito central identificar os aspectos que determinam ou favorecem para ocorrência dos fenômenos. Esta forma de pesquisa é a que mais se aproxima do conhecimento da realidade, devido explicar a razão e o porquê das coisas. Deste modo a pesquisa explicativa é classificada por ser o método mais complexo e delicado de se manusear, pois corre o risco de cometer erros consideráveis.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Para realização desta pesquisa foram escolhidos todos os professores (quatro, na ocasião da coleta dos dados) de matemática em início de carreira que atuam na EJA no município de Juína/MT.

Para localizar esses sujeitos, inicialmente realizou-se visita às escolas que ofertam a EJA em Juína. Na oportunidade, os professores definiram o local, dia e horário que poderiam atender ao pesquisador.

Em relação ao perfil desses sujeitos, todos são licenciados em matemática, sendo um professor egresso de um curso à distância e três egressos de cursos presenciais. Todos têm menos de três anos de experiência na docência, tempo esse classificado por Huberman (1989) como de início na carreira. Todos eles são interinos (contratados) e atuam em escolas da rede estadual de ensino (30 horas semanais de trabalho).

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

4.3 Os procedimentos de coleta dos dados

É nessa etapa da pesquisa que se inicia a aplicação dos instrumentos e das técnicas selecionadas a fim de se efetuar a coleta dos dados. Esta é uma tarefa árdua e, quase sempre, leva mais tempo do que se espera. Exigem do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior. São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados. Esses variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Delimitada a metodologia a ser usada nesta pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário (Apêndice A) como instrumento para a coleta de dados.

O questionário teve como objetivos traçar o perfil dos sujeitos deste estudo (formação, tempo de atuação), identificar aspectos relevantes de sua formação inicial (se teve ou não alguma disciplina voltada para a EJA), apontar as principais dificuldades enfrentadas no início da docência e verificar algumas das metodologias usadas na EJA.

O questionário é uma ferramenta de coleta de dados formada por uma sequência organizada de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito. O processo de elaboração não é simples, exige do pesquisador certo cuidado na escolha das perguntas, devido sua importância, ou seja, as questões devem oferecer condições para a obtenção das informações necessárias. Recomenda-se que o tema selecionado esteja de acordo com os objetivos geral e específico (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Em relação às perguntas, Cervo e Bervian (2002, p. 48) recomendam ser necessário

[...] que se estabeleça, com critério, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos. Devem ser propostas perguntas que conduzam facilmente às respostas de forma a não insinuarem outras colocações.

Gil (2012, p. 121) afirma que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, [...] cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos;

determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário”.

O questionário é a forma mais usada para coleta de dados, devido à possibilidade de medir com precisão o que se deseja. Deve possuir caráter imparcial para garantir padrão na avaliação de uma situação para outra. Uma das vantagens é que os entrevistados sentem-se mais confiantes nas respostas dadas, devido o anonimato (CERVO; BERVIAN, 2002).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o questionário deve ser restrito em tamanho e objetivo. Se for muito extenso, causa cansaço e desinteresse ao entrevistado, porém, se muito curto pode gerar insuficiência de informações. Outro ponto relevante é sobre as ordens das perguntas. A esse respeito, Marconi e Lakatos (2010, p. 194) orientam “[...] iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas (técnica do funil), e colocar no final as questões de fato, para não causar insegurança”. Estes cuidados também são observados por Gil (2012, p. 127, grifo nosso), que recomenda adotar, “como norma geral para ordenação das perguntas, [...] a *técnica do funil*, segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade”.

Os professores que participaram desta pesquisa optaram por responder o questionário na escola onde trabalham. Todos os questionários foram respondidos individualmente e na presença do pesquisador.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DA PESQUISA

Como discutiu-se anteriormente, a iniciação à docência é um período de inserção profissional, marcado por tensões e aprendizagens intensas (GARCIA, 2010).

Nesse período o professor busca sustentar suas ações em conhecimentos adquiridos durante a graduação, no contato com outros professores, nas experiências vivenciadas enquanto aluno, nas práticas observadas no estágio, entre outros.

Neste trabalho, a investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes de matemática na EJA no município de Juína, MT contou com a participação dos professores, os quais foram convidados a responder as perguntas de um questionário. Após a análise dos dados coletados, foi possível identificar o perfil dos professores, suas metodologias de ensino, as principais dificuldades enfrentadas no início da docência e os fatores que a condicionam. Esses resultados serão apresentados e discutidos nas seções a seguir.

5.1 Os professores investigados

Pode ser traçado o seguinte perfil para os sujeitos desta pesquisa: (1) todos eles são licenciados em matemática; (2) três são do sexo masculino e uma do sexo feminino; (3) três atuam no Ensino Médio/EJA e um no Ensino Fundamental/EJA; (4) todos eles lecionam no ensino regular no período diurno e na EJA no período noturno

Quais as razões e/ou motivações que levaram esses professores à EJA?

De acordo com os relatos dos professores, os seguintes fatores foram os principais motivadores de suas escolhas: (1) a existência de vagas para professor de matemática e (2) as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado.

Dentre esses fatores, aquele considerado como principal por todos os professores, está relacionado ao acaso, ou seja, a existência de vagas disponíveis para serem ocupadas pelos concursados ou pelos contratados por tempo determinado. Os relatos a seguir evidenciam esta realidade.

Por ser meu primeiro ano não tem muita escolha, a pontuação de um professor iniciante não é muito boa, então a gente pega o que tem (P4).

Realmente, tive que pegar aulas que sobraram dos efetivos [...] (P2).

O outro motivo está relacionado às experiências vivenciadas por um dos docentes durante o estágio supervisionado.

[...] sempre tive vontade de trabalhar com a EJA, devido o interesse que eles demonstram frente ao que é proposto. Pude presenciar isto em meu estágio (P3).

Vale lembrar que o estágio supervisionado tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio é requisito obrigatório para conclusão dos cursos de Licenciatura em Matemática. Porém, não se menciona em qual modalidade deve acontecer. No caso desse professor a opção de realizar o estágio na EJA foi inteiramente sua.

Portanto, conclui-se que os motivos que levaram os professores a ingressarem na EJA tiveram relação direta com as suas representações da docência na EJA e com um conjunto de fatores de ordem organizacional.

Essas evidências também são apontadas no trabalho de Belmar (2014). Em sua pesquisa, o autor menciona a influência dos docentes que já lecionam na EJA e a existência de vagas disponíveis para os professores contratados, além das condições de trabalho convenientes ao professor (proximidade da escola, carga horária, turno de trabalho, etc.) como sendo fatores que contribuem pela decisão de atuar nessa modalidade de ensino.

Três dos professores entrevistados concluíram a graduação em instituições de ensino que ofertam a modalidade presencial, enquanto que um deles graduou-se na modalidade à distância. Contudo, todos afirmaram que se consideram parcialmente satisfeitos com os conhecimentos adquiridos na graduação. De acordo com esses sujeitos, a graduação possibilitou-lhes conhecimentos teóricos, tanto em relação aos conteúdos quanto às metodologias. Para esses professores, o impacto com a realidade foi muito grande. O relato a seguir é representativo dos demais.

[...] quando você se depara com uma sala com mais de 30 alunos, onde a responsabilidade é somente sua, é no mínimo impactante, por isso penso que a graduação teria de haver mais ênfase na prática (P4).

De acordo com Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, pelo contrário, ela é constituída por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. A afirmação do autor evidencia o que de fato acontece na formação inicial – período imprescindível na carreira de qualquer professor – os saberes adquiridos serão levados a risca na carreira docente, fica marcado ao docente por apresentar um montante de teorias. As instituições de ensino vêem o futuro docente como uma tábula rasa, ou seja, um papel em branco e só pensam em quais os conteúdos que a vão preencher, quando o verdadeiro propósito e objetivo deveria ser a formação da pessoa como docente.

Em relação à formação para atuar na EJA, a realidade dos professores participantes deste estudo é ainda mais deficitária. Todos foram unânimes em afirmar que durante a graduação não tiveram contato com nenhuma disciplina voltada para o público da EJA.

[...] por ser um público de educação de jovens e adultos o contato com eles é totalmente diferente, essa forma de abordagem não teve em minha formação inicial (P4).

A abordagem diferenciada mencionada pelo professor se refere ao fato do aluno carregar consigo saberes da vida, que simplesmente não podem ser ignorados pelo educador no processo de ensino e aprendizagem, são pessoas que possuem família, filhos, emprego e outros compromissos. Além disso, carregam consigo a decepção de não terem concluído os estudos na idade apropriada e buscam na escola um meio de crescer pessoal e profissionalmente.

É como lidar com esta realidade que o professor iniciante julga não ter sido instruído na graduação.

Uma formação docente com foco na EJA é defendida por Fonseca (2007, p. 54-55), que afirma ser

[...] mais um desafio para o desenvolvimento de experiências significativas na área da EJA: formar professores, Educadores Matemáticos de Jovens e Adultos, com uma generosa e sensível disponibilidade para compartilhar com seus alunos as demandas as preocupações, os anseios e os sonhos da vida adulta, e com uma consciência atenta e crítica da dimensão política do seu fazer pedagógico [...].

Todos os professores reconhecem a importância de ser(em) ofertada(s) disciplina(s) voltada(s) ao contexto do público da EJA durante a graduação.

Se houvesse uma disciplina dedicada a EJA em minha formação inicial, com certeza sairia mais capacitada a atender e ensinar esses alunos, pois saberia entender e lidar com esse público (P1).

[...] isso serviria como base para planejar meus métodos de trabalho (P2).

[...] daria a possibilidade de ter uma visão de como é atuar em uma turma da EJA, entender melhor quem são esses alunos, suas dificuldades e que possíveis metodologias de ensino usar (P3).

[...] por se tratar de jovens e adultos a maneira de ensinar tem de ser diferenciada, mas esse conhecimento só seria possível através de uma disciplina específica para a EJA (P4).

Os relatos dos professores evidenciam a necessidade da oferta, na graduação, de momentos destinados à discussão sobre a EJA. Dilemas como não saber lidar com aluno jovem e adulto e quais metodologias de ensino usar, poderiam ser abordados ainda na graduação, mediante disciplina(s) específica(s).

Carvalho e Santos (2014) contribuem com a discussão ao afirmarem que diversos professores saem das instituições de ensino sem possuírem o conhecimento necessário para ministrar aulas ao público EJA. Tal carência pode ser percebida no momento em que os professores assumem uma turma de jovens e adultos pela primeira vez e deparam-se com alunos diferenciados, com objetivos e vivências variadas, que requerem um processo de ensino diferenciado que atenda sua realidade.

A esse respeito, Fonseca (2007, p. 60, grifo da autora) afirma que

*[...] há mais a fazer pela formação dos educadores de jovens e adultos do que tão-somente *doutriná-los* para que se disponham a identificar e acolher tais especificidades. Os educadores devem ser orientados tanto em relação à necessidade de conhecerem melhor seus alunos, como indivíduos e como grupo social, quanto em relação à necessidade à seleção e/ou produção de instrumentos e critérios para proceder a diagnósticos do público que atendem.*

Se durante a formação inicial os docentes não tiveram contato com disciplinas que abordassem temáticas relacionadas à EJA, o que sustenta suas práticas nessa modalidade de ensino? Na próxima seção busca-se indicar alguns elementos que possam de alguma forma, responder a esse questionamento.

5.2 Os saberes dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos

Os professores, sujeitos da pesquisa, afirmaram que durante a sua formação inicial não foi oferecida nenhuma disciplina que abordasse o tema da educação de adultos. Assim

sendo, esses professores chegaram à EJA com lacunas na sua formação no que diz respeito ao ensino destes aos jovens e adultos.

Teriam esses professores outros saberes, nos quais puderam se basear para conduzir a sua prática? De onde provêm? Em que medida esses saberes influenciaram no ensino de Matemática para a EJA?

Autores que discutem os saberes dos professores, tais como ClemonGauthier, Maurice Tardif, entre outros, auxiliam nessa reflexão.

Gauthier et al. (1998) compreende a docência como sendo um ofício feito de saberes, ou seja, de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e formam um repositório no qual o professor se abastece toda vez que precisa responder as exigências específicas da concretude da sua profissão.

Para Tardif (2010, p. 36), esses saberes são plurais, ou seja, formados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesta pesquisa os professores reconheceram a importância de alguns desses saberes, principalmente aqueles adquiridos durante a graduação.

A partir dessas disciplinas que tive, desenvolvi minha capacidade de entender os conteúdos do livro didático, isso me ajudou bastante quando iniciei a docência, principalmente na hora de explicar um determinado conteúdo (P1).

[...] cada turma exige uma didática e postura diferente do professor, às vezes tem sala que os alunos conseguem abstrair o conteúdo com extrema facilidade, outras classes já necessitam de mais exemplos (P2).

Graças às disciplinas obtive uma melhor compreensão e interpretação dos conteúdos dos livros, ou seja, consegui visualizar as várias maneiras de explicar uma questão e assim escolher a melhor forma numa determinada ocasião (P3).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219) denominam os saberes adquiridos na formação inicial como saberes da formação profissional, e afirmam que são constituídos por um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”.

Esses saberes juntamente com a prática pedagógica estão interligados, pois na atuação docente eles são mobilizados, formados e reformulados para uso do professor. No início de carreira realmente deve-se fazer uso da prática pedagógica, o iniciante busca refúgio

em saberes teóricos e práticos adquiridos na formação inicial. Contudo, os saberes necessários a atuação do professor não se limitam a uma única fonte, eles emergem dos programas universitários, livros didáticos, disciplinas da formação, etc. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Percebe-se nos relatos dos professores que consideram importantes e imprescindíveis para sua atuação enquanto docentes, os saberes adquiridos na formação inicial. Sendo assim, de que forma fazem uso desses saberes na EJA?

Os depoimentos a seguir nos ajudam há compreender um pouco mais essa questão.

[...] como se trata de uma modalidade de ensino em que os alunos têm dificuldades de aprendizagens, principalmente na matemática básica, essas disciplinas me possibilitaram desenvolver uma metodologia de ensino que a meu ver é eficiente (P1).

[...] a forma de trabalhar com a EJA são diferenciadas pelo fato de eles serem um grupo em que a maioria ficou muito tempo sem estudar ou nunca havia estudado, acredito que a graduação me possibilitou enxergar várias maneira de explicar um conteúdo e isso tem me ajudado na EJA (P2).

[...] dentre as metodologias que adquiri na formação inicial procuro introduzir a que mais se reporta ao cotidiano deles, para isso busco exemplos que os alunos vivenciem no dia-a-dia. Procuro desenvolver o conteúdo de forma pausada para melhor aprendizado também (P3).

[...] tudo que adquiri na graduação procuro implantar em sala, claro que na EJA tudo é mais lento e com riqueza de detalhes (P4).

Percebe-se certa insegurança nos depoimentos dos professores. Apesar de terem afirmado anteriormente que as disciplinas específicas possibilitaram melhor compreensão dos conteúdos matemáticos, não sabem ao certo se a metodologia usada com alunos da EJA é eficaz, devido às particularidades e características desses alunos.

De forma geral, conclui-se que, devido ao fato de a graduação não ter preparado esses sujeitos para atender alunos da EJA, os professores buscam adaptar para essa modalidade de ensino algumas estratégias utilizadas no ensino regular.

5.3 O uso das metodologias de ensino na EJA: período de experimentações

Os professores investigados afirmaram que os alunos da EJA possuem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos específicos da matemática e, por isso, consideram importante o uso de diferentes metodologias de ensino em suas aulas.

[...] lecionar na EJA não é a mesma coisa que no Ensino Regular, os alunos da EJA necessitam de métodos diferentes, pois a realidade deles é diferente. Esses indivíduos são pessoas com idade avançada que carregam consigo experiências da vida e do seu dia-a-dia, então não se pode ensinar um conteúdo da mesma forma que seria no Ensino Regular, é necessário trazer esse conteúdo ao cotidiano deles, de que forma, aplicando exemplos rotineiros do seu dia (P3).

De acordo com os sujeitos desta pesquisa as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão relacionadas a dois motivos principais: voltarem a estudar depois de muitos anos fora da escola e sentirem-se excluídos da sociedade por não terem concluído os estudos na idade apropriada.

Na tentativa de superar essas dificuldades, os professores iniciantes adotaram as seguintes estratégias: (1) *“Explicar com riqueza de detalhes, sem muita pressa respeitando o tempo de cada aluno na compreensão e principalmente busco usar exemplos que ocorrem simultaneamente na realidade dos alunos” (P3)*; (2) *“Explicar com muitos exemplos e sem dedução de fórmulas” (P2)*; e (3) *“Utilização do laboratório de informática, data show, jogos lúdicos e outros livros” (P1)*.

Para três dos professores investigados a ausência de materiais pedagógicos elaborado para a EJA impossibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as necessidades dessa modalidade de ensino. Por sua vez, o outro professor atua em uma escola que atende exclusivamente alunos da EJA e, por isso tem acesso a materiais destinados a esse público.

Verifica-se que a falta de materiais específicos para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem do aluno da EJA é uma das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes que atuam em unidades escolares que não ofertam exclusivamente a educação de adultos.

5.4 As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na EJA

De posse dos dados obtidos nos questionários foi possível identificar as principais 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.

5.4.1 Falta/desconhecimento de metodologias direcionadas para EJA

Todos os professores defendem a necessidade de se ter na formação inicial (graduação) abordagens metodológicas que atendam às especificidades do público da EJA. O relato a seguir é representativo dos demais.

[...] 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, ou seja, formado por jovens e adultos, a metodologia de ensino que uso no Ensino Regular não deveria ser aproveitado na EJA (P1).

Este dilema enfrentado pelo grupo de professores ocorre devido à existência de lacunas na formação inicial, conforme discutido em seções anteriores. 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 deste atendimento especializado. Para autora é com esta 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 percebe-se nos relatos dos professores investigados é o desenvolvimento de metodologias do ensino regular adaptadas à EJA.

Uma das dificuldades que tive em meu início de carreira na EJA foi em ministrar certos conteúdos matemáticos, como não tive em minha formação inicial nada destinado ao planejamento de aula ou de quais métodos usar, sempre tenho dúvidas em meus planejamentos procuro me basear nas que uso no Ensino Regular, pois ao meu ver é uma metodologia de fácil compreensão (P3).

Machado, Correia e Rovetta (2014), juntamente com Carvalho e Santos (2014) nos ajudam há compreender um pouco mais essa questão. Os autores denominam de infantilização dos discentes a prática usada pelos docentes de reaproveitar as metodologias usadas no ensino regular para a EJA. Tal prática é totalmente errônea, pois além de constranger o aluno perante uma metodologia que é usada somente em crianças, desconsidera-se veementemente que os alunos estão munidos de experiência extraescolares e infelizmente gera ao indivíduo um

sentimento de exclusão perante a classe, escola e sociedade (MACHADO; CORREIA; ROVETTA, 2014, CARVALHO ; SANTOS, 2014).

A esse respeito, Fonseca (2007, p. 18) afirma que tais práticas causam “[...] desconfortos e constrangimentos pelos quais não raro aluno 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)”.

De fato, tal prática se usada pelo professor está errada, pois não se devem basear métodos de ensino aprendizagem de adultos em metodologia de crianças e adolescentes. Entretanto, 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 esta prática errônea, quando a falha é do próprio sistema como um todo.

5.4.2 A realidade vivenciada na escola

Todos os professores investigados afirmaram que o contexto da Educação de Jovens e Adultos (organização, alunos, dificuldades de aprendizagem, etc.) foi muito diferente daquilo que idealizaram antes de ali iniciarem as práticas docentes. Para esses professores o choque com a realidade da EJA ocorreu desde os primeiros momentos que começaram a lecionar nessa modalidade de ensino. Nesse momento, os professores constataram que não estavam preparados para atender as especificidades do aluno adulto.

No meu primeiro ano de docência na EJA tive bastante dificuldades, pois me assustei inicialmente, via e me sentia despreparado a atender e entender os alunos da EJA [...] (P3).

[...] quando você se depara com uma sala com mais de 30 alunos, onde a responsabilidade é somente sua, é no mínimo impactante [...] (P4).

O termo *choque de realidade* foi cunhado por Veenman (1984, p. 143, grifo do autor) 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”.

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.

5.4.3 A idade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos

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.

No meu início de carreira docente na EJA 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 [...] (P3).

Fonseca (2007) também aponta o fator idade como uma dificuldade a ser enfrentada pelos educadores da EJA. Para a autora às vezes a idade do docente é inferior à dos alunos, quando o público alvo são crianças e adolescentes tal ocorrido é benéfico, pois os alunos aceitam determinadas colocações do professor por saberem que ele já passou aquela fase, porém quando isso ocorre na EJA, tal recurso fica inviável de se usar, pois aqui é o contrário, 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 a opinião dos demais professores.

Quando comecei a lecionar ao público EJA, senti muita falta de um estudo em minha formação inicial que fosse destinado a abordagem e tratamento do aluno da EJA, pois de maneira alguma posso tratá-lo como alunos do Ensino Fundamental ou Médio. 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 (P4).

Percebe-se no depoimento do professor uma preocupação em como abordar o aluno da EJA, pelo fato deste se diferenciar dos educandos de outras modalidades e, por isso, necessita de tratamento diferenciado. Essa postura dos professores 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.

5.4.4 Material didático específico para o público da Educação de Jovens e Adultos

Os professores investigados nesta pesquisa atuam em escolas (três) que atendem públicos diferenciados: duas ofertam o ensino regular no período diurno e a EJA no período noturno, a outra atende exclusivamente os alunos da EJA, tanto no período diurno quanto no noturno.

Para três dos professores investigados (ambos atuam em escola que ofertam ensino regular e EJA) a ausência de materiais pedagógicos elaborado para a EJA impossibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as necessidades dessa modalidade de ensino. Para superar a ausência de materiais específicos, esses professores adaptam para a EJA os materiais destinados aos alunos do ensino regular.

Na escola onde dou aula não se tem materiais pedagógicos que auxiliam minha prática na EJA, e dos poucos que tem são destinados as crianças e adolescente, assim não há outra forma se não aproveitar esses para serem usados na EJA também (P3).

A ausência de materiais específicos os professores iniciantes trabalharem com os alunos da EJA e a estrutura escolar inadequada também foram dificuldades evidenciadas na pesquisa de Porcaro (2011).

A prática de usar a estrutura escolar e os recursos nela disponíveis 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.

É relevante para qualquer prática pedagógica o auxílio de materiais com potencial para agregar ao processo de ensino, pois nota-se que cada aluno contém sua especificidade em particular, assim um único método de ensino talvez não possibilite a compreensão de toda a

classe. Da mesma forma ocorre na EJA, é fundamental a utilização de materiais pedagógicos específicos (livros didáticos, jogos, projetos e programas) originalmente elaborados para atender essa modalidade de ensino, pois seu público possui diversas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o outro professor atua em uma escola que atende exclusivamente alunos da EJA e, por isso tem acesso a materiais destinados a esse público.

5.4.5 Formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos

A formação continuada é um momento destinado a atualização, reflexão e troca de experiências do profissional da educação, pois através do estudo, da pesquisa e contato contínuo com novas concepções, o docente fica mais propenso a ser crítico e pesquisador da própria prática, isso é um ponto positivo, pois o professor que entende a profissão docente como contínua seja no aprendizado ou nas transformações, não fica estagnado com práticas docente arcaicas em sala de aula, sempre tende a associar o conteúdo o máximo possível da realidade do aluno e busca o auxílio de recursos educacionais para um melhor aprendizado (NÓVOA, 1992).

Todos os sujeitos da pesquisa participam da formação continuada em suas respectivas escolas. Quando questionados se durante a formação continuada são abordados questões sobre o processo de ensino aprendizagem na EJA, todos afirmaram que não. Apenas um dos professores mencionou que em uma das formações foi abordada algumas técnicas para evitar a evasão escolar, 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.

Os professores iniciantes afirmaram que sentem falta de formações específicas para a EJA nas formações continuadas oferecidas pelas escolas.

A formação continuada deve ser um ambiente onde devemos aprimorar nossos conhecimentos. Se houvesse um espaço na formação continuada para discutir ideias da EJA ajudaria a solucionar os problemas que vivenciamos no dia-a-dia (P4).

Seria bom se tivesse formação continuada que tratasse sobre a realidade e sobre a abordagem e o ensino aprendizagem da EJA, já que nossa formação inicial não contemplou (P2).

A oferta de temáticas voltadas à EJA na formação continuada poderia contribuir para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, haja visto que possuem alunos com diferentes níveis de conhecimento, e a formação inicial não possibilitou entender 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.

Autores como Barros (2011), Siltrão e Cristovão (2010), Gama (2008) e Perin (2009) evidenciaram em suas pesquisas que a procura pela formação continuada tem sido pouca pelo 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 seria uma excelente aliada do professor iniciante na EJA, porém se for instruída de forma que atenda os anseios do professor. Assim, o iniciante teria a possibilidade tanto de suprir as necessidades recorrentes da formação inicial, quanto à oportunidade de usufruir de conhecimento para melhorar a prática pedagógica. É de extrema importância que se tenha um espaço destinado a discussão do público da EJA, para que se possa entender as características e especificidades dos alunos a frequentam (PORCARO, 2011, CARVALHO; SANTOS, 2014). A inexistência desse espaço é devido não haver um coordenador pedagógico com formação na da EJA, assim este indivíduo não tem capacitação para tirar as dúvidas dos iniciantes, nem para direcionar de forma pedagógica a Educação de Jovens e Adultos (PORCARO, 2011).

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho faz-se necessário tecer algumas considerações em relação ao contexto teórico e resultados obtidos neste estudo. A proposta da pesquisa foi evidenciar quaisas principais dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática em início de carreira na EJA.

A revisão literária revelou-se que o início da docência é um momento imprescindível na carreira do professor, tal etapa é marcada por grandes aprendizagens, mas também por dilemas e dificuldades. Um dos apontamentos mais relevante dessa parte foi o *choque com a realidade*, encontrado nos trabalhos de Perin (2009), Rocha e Fiorentini (2005). Esse sentimento do iniciante ocorre pela constatação de que a realidade escolar é complexa, e grande parte do que foi idealizado na formação inicial não se concretizou na prática.

Na EJA o principal motivador do *choque com a realidade* para o professor iniciante é se deparar com uma realidade a qual não foi preparado a lidar em sua formação inicial, ou seja, diversos alunos com dificuldades específicas reunidos numa mesma classe. A realidade vivenciada pelos iniciantes no dia-a-dia é diferenciada, lidar com um horário rígido, baixa frequência escolar e, principalmente, como abordar os conteúdos matemáticos sem apoiar-se nas metodologias do ensino regular como aponta os estudos de Machado, Correia e Rovetta (2014) e Carvalho e Santos (2014).

O início da docência na EJA leva o professor iniciante a questionar sua formação inicial, pois percebe que não foi totalmente instruído a atuar nas diversas modalidades de ensino.

Na EJA o professor está propenso a ser crítico da própria prática, pois ao constatar os anseios dos alunos em relação a um ensino diferenciado, que não desconsidere suas experiências ao longo da vida e use seus conhecimentos empíricos no processo de aprendizagem, percebe que deve refletir sobre quais métodos de ensino usar para atender a esses anseios. Entretanto, em alguns casos os docentes, ao invés de procurar ajuda (formação continuada, cursos profissionalizantes, direção e coordenação escolar, estudos individuais, etc.) para suprir suas dificuldades, tendem a fazer experimentações e adaptações em turmas da EJA.

A formação inicial é um momento em que o discente usufrui de conhecimento e saberes que serão importantes a carreira docente e definirão sua identidade enquanto professor. As instituições de ensino segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são incumbidas de fornecer ao discente os saberes profissionais e disciplinares, na teoria são os saberes mínimos para atuação docente, isso por que os saberes necessários à docência são constituídos também por experiências e aprendizagens vivenciadas pelo professor enquanto estudante na escola. Tem-se então até aqui como saberes imprescindível à docência, aqueles formados antes da formação inicial (período escolar), durante a formação inicial (graduação) e não menos importante os saberes após a formação inicial (início de carreira).

Conclui-se que os saberes docentes são construídos ao longo da vida. Assim, ser professor é sinônimo de constantes mudanças e aprendizados, pois lida-se com pessoas e indivíduos que também estão em contínua transformação.

Quando fala-se que na teoria as instituições de ensino deveriam fornecer o mínimo de conhecimento para atuação docente, refere-se ao contexto da EJA. Como destacado por Fonseca (2007) e ratificado nesta pesquisa, o aluno da EJA é caracterizado por ser um indivíduo de pouco conhecimento cognitivo e de carregar consigo um sentimento de exclusão perante a sociedade por não ter o mínimo de educação necessária para destacar-se diante dos semelhantes. Pois bem, o objetivo de se oferecer uma educação inclusiva a jovens e adultos *excluídos* da sociedade é justamente sanar este problema é dar a oportunidade a este indivíduo de se readaptar a sociedade letrada e posteriormente crescer pessoal e profissionalmente. Contudo, como afirmado durante a pesquisa, volta-se a ratificar aqui a importância de formar e capacitar um profissional qualificado que entenda e atenda aos anseios da EJA. Tal afirmação não é exclusiva desta pesquisa, os trabalhos de Belmar (2014) e Porcaro (2011) também evidenciam a necessidade de se haver durante a formação inicial ampla discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O início da carreira docente é caracterizado por Huberman (1989) como um período de sobrevivência e descoberta. Garcia (2010) denomina o início da carreira docente como sendo um período de inserção profissional no ensino, caracterizado pela transição de estudante a professor. Veenman (1988) define esse período como “choque de realidade”, ou seja, uma fase em que o iniciante na docência entra em colapso com ideais adquiridos na formação inicial e a dura realidade da vida cotidiana na escola. O início de carreira é um momento idealizado por grande parte dos discentes, sonha-se com a estréia no palco da vida, ter sua própria sala, seus alunos, suas responsabilidades, seus ideais e ser reconhecido pelo

trabalho a se desempenhar. É claro que 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. Então é uma utopia falar na necessidade de se ter atualmente um profissional docente com atitude colaborativa. Infelizmente a ausência de apoio, acompanhamento e auxílio ao professor iniciante frente às dificuldades desse período contribuem para a desistência de alguns docentes logo nos anos iniciais da docência. Tais evidências também são encontradas no trabalho de Garcia (2010). Portanto, é necessário que haja um planejamento prévio das escolas quanto ao recebimento de professores iniciantes, para não haver a desistência frente à profissão por empecilhos iniciais. A formação continuada, se empregada da forma que atenda 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 teorias e/ou metodologias de ensino voltadas a Educação de Jovens e Adultos. Uma disciplina voltada especificamente ao contexto EJA na formação inicial desses professores seria de fundamental importância e auxílio no início da carreira docente, pois dilemas e dificuldades como, por exemplo, saber quem é o aluno da EJA, que realidade ele vivencia, quais metodologias empregar no ensino de matemática na EJA, são alguns dos pontos benéficos de uma disciplina de EJA na formação inicial.

Entretanto, como nenhum dos docentes teve contato prévio com métodos de ensino na EJA, tendem a empregar ou adaptar para a EJA metodologias que aplicamno ensino regular. Esta tendência também foi evidenciada por Carvalho e Santos (2014) e Machado, Correia e Rovetta (2014). Não se pode 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 a formação inicial dos professores, no sentido de ofertar disciplinas que abordem não somente a EJA, mas as demais modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R. M. B.; JARDILINO, J. R. L. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun. 2011.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO, **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília/DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BANDEIRA, H. M. M. Formação de professores e prática reflexiva. **Revista Comunicata Scientiae**, Teresina/PI, v. 2, n. 2, p. 1-12, abr./jun. 2006.
- BARROS, A. M. R. de. Dificuldades e superações na fase inicial da docência em matemática sob diferentes olhares: professores iniciantes e professores experientes. In: II CNEM - Congresso Nacional de Educação e IX EREM - Encontro Regional de Educação Matemática, Ijuí/RS, p. 1-12, 2011.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional dos professores. **Ensino e Formação de Professores**, p. 107-128, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELMAR, C. C. **A escolha dos conteúdos de ensino pelos professores de Matemática do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo no município de Juína, Mato Grosso**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.
- BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 08/12/2015.
- _____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 08/12/2015.

CARVALHO, G. de A.; SANTOS, M. J. C. dos. A educação de jovens e adultos e as dificuldades enfrentadas por professores de uma escola pública de fortaleza. In: VI FINPED - Fórum Internacional de Pedagogia, Santa Maria/RS, p. 1-9, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo/SP: Person Prentice Hall, p. 48, 66-68, 2002.

FIGUEIREDO, N. M. A. de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul/SP: Difusão, p. 101-107, 2004 apud MINAYO (1994) e TRIVIÑOS (1987).

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. 2 ed. Belo horizonte/MG: Autêntica, 2007 apud PALÁCIOS (1995).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 reimp. São Paulo: Paz e Terra, p. 21-91, 1996.

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.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Unicamp, Campinas/SP, p. 91-173, 2008.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**, Belo Horizonte/MG, v. 2, n. 3, p. 11-42, ago./dez. 2010 apud BEIJAARD, MEIJER E VERLOOP (2004).

GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, p. 17-37, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo/SP: Atlas, p. 28-29, 121-135, 2012.

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

HUBERMAN, M. et al. O ciclo de vida profissional dos professores. Tradução Maria dos A. C. e Manuel F. F. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, p. 31-47, 1989 apud COOPER (1989).

MACHADO, D. do S.; CORREIA, L. P.; ROVETTA, O. M. Dificuldades enfrentadas por professores e alunos da eja no processo de ensino e aprendizagem de matemática. In: VI SEMAT - Seminário da Licenciatura em Matemática, Cachoeira do Itapemirim/ES, p. 1-5, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo/SP: Atlas, p. 269-273, 2004 apud TRIVIÑOS (1987).

_____. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo/SP: Atlas, p. 184-194, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, p. 106, 1994.

MIRA, M. M.; ROMANIWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: X ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis/SC, 2014.

MÜLLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H. D. **Der Praxisschock bei junger Lehrern**. Stuttgart/Alemanha: Klett, 1978.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores, Lisboa/Portugal, p. 11-21, 1992.

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, p. 21-64, 2009.

PALÁCIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. Tradução Marcos D. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, v. 1, Porto alegre/RS: Artes Médicas, 1995.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de Carreira**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, UNIMEP, Piracicaba/SP, p. 57-75, 2009.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v.4, n.11, p. 72-97, 2013.

PIMENTA, S. G. (Org.) Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo/SP: Cortez, 1999.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte/MG, p. 94-117, 2011 apud ARROYO (2005).

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. In: XXVIII ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu/MG, p. 7-14, 2005.

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.

RYAN, K. Para a compreensão do problema: no liminar da profissão. In: HOWEY, K. R.; BENTS, R. H. (Eds.). **Para satisfazer as necessidades do professor iniciante**. Lansing/Michigan: Corpo de rede, 1979.

SILTRÃO, K. de S.; CRISTOVÃO, E. M. Investigação matemática dificuldades encontradas por uma professora iniciante. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos/SP, v. 4, n. 7, p. 125-133, jan./jun. 2010.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 257-277, 2005.

SOUZA, A. P. V. **Alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, p. 36, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Teoria e Educação**. Porto Alegre/RS: Pannônica, p. 215-233, 1991 apud PIMENTA (1999).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP: Atlas, p. 110, 1987.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Tradução V. T. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid/Espanha: Narcea, p. 1-28, 1984 apud RYAN (1979) e MÜLLER-FOHRBRODT; CLOETTA; DANN (1978).

APÊNDICE A - Questionário usado na coleta de dados da pesquisa

Modelo de Questionário:

Caro(a) entrevistado(a), as questões que seguem neste roteiro faz parte de uma pesquisa de campo para composição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Matemática da faculdade do vale do juruena (AJES). Esta pesquisa tem o objetivo de investigar as dificuldades e dilemas vivenciados por professores(as) de matemática em início de carreira que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Juína/MT. Solicito por gentileza que preencha os campos abaixo relatando o máximo de informação possível quando solicitado. Comunico que manteremos o sigilo de sua identidade ou caso queira o contrário. Desde já agradeço sua colaboração e atenção.

1. Quanto tempo você atua como professor(a)?
() de 0 a 2 anos () de 2 a 3 anos () de 3 a 5 anos
2. Quanto tempo você atua como professor(a) na EJA?
() de 0 a 2 anos () de 2 a 3 anos () de 3 a 5 anos
3. Quais as séries/anos/períodos de atuação na EJA?
4. Qual o motivo de sua escolha de se trabalhar com a EJA?
5. Você considera que a graduação te preparou para ser professor(a)? Por quê?
6. E para ser professor(a) da EJA? Por quê?
7. Que conhecimentos você adquiriu na formação inicial (graduação) que considera importantes para sua atuação enquanto professor(a)?
8. Por que você considera esses conhecimentos importantes?
9. Desses conjuntos de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, você fez ou faz uso deles em seu cotidiano na EJA? Comente a respeito.
10. Quando você começou a lecionar sentiu falta de algum conhecimento não contemplado pela graduação? Qual(is)?
11. Como fez para superar a falta desses conhecimentos?
12. E quando você começou a atuar na EJA sentiu falta de algum conhecimento não abordado na graduação? Qual(is)?
13. O que fez a respeito?

14. Durante seu período de formação inicial, você teve algum contato com teorias, metodologias de ensino ou seminários de discussões voltada a EJA? Se sim, descreva.
15. No seu ponto de vista, se houvesse uma disciplina voltada a EJA nos cursos de licenciatura em matemática, isso faria alguma diferença em sua atuação como professor (a) em início de carreira? Comente a respeito.
16. Quando você iniciou a carreira docente enfrentou alguma dificuldade? Qual(is)?
17. O que fez para superar tais dificuldades?
18. E na EJA teve dificuldades? Qual(is)?
19. Como superou essas dificuldades?
20. Você participou ou participa de formações continuadas?
- () Sim () Não
21. Nesses momentos são abordadas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem na EJA?
- () Sim () Não
22. Se sim, comente a respeito. Se não, relate os possíveis benefícios que a formação continuada poderia oferecer.
23. Você costuma procurar professores(as) que atuam a mais tempo na EJA para conversar, trocar idéias ou experiências sobre esta modalidade de ensino?
- () Sim () Não
- Se sim, descreva se tal prática tem ajudado em sala. Se não, por quê?
24. Para ensinar matemática na EJA, quais práticas você utiliza para possibilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos?
25. Você considera que os alunos da EJA necessitam de aulas com diferentes metodologias de ensino? Por quê?
26. Você tem algo mais a relatar que não foi contemplado neste questionário?