

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA: UMA ABORDAGEM SOBRE PERFIS E METODOLOGIAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon
Universidade Federal do Espírito Santo/Instituto Federal do Espírito Santo
thiarlax@ifes.edu.br

Jéssica Mistura Zanon
Universidade Estadual de Santa Cruz
jessica.zanon@hotmail.com

Pedro Henrique Milagre
Universidade Estadual de Santa Cruz
phmilagre@gmail.com

Resumo:

Este relato de experiência refere-se às atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado-IV, no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Durante a etapa de observação, procuramos identificar os perfis e metodologias das professoras. Baseamo-nos em Camargo (1999) quando menciona que um professor pode apresentar perfis autoritário, democrático e permissivo. Também fundamentamo-nos em Becker (1994), Niemann e Brandoli (2012) e Mizukami (1986), quando apontam a existência de metodologias de ensino tradicionais e construtivistas. Ao final desta etapa do Estágio, identificamos que a metodologia que proporcionou maior aprendizagem para aquele grupo de alunos foi a construtivista. Quanto ao perfil docente, percebemos que todos nos proporcionaram aprendizagens quanto à constituição de nossa identidade docente. No entanto, nos identificamos com o democrático, por acreditar que o docente que o apresenta desenvolve um processo de ensino-aprendizagem-avaliação mais coerente com as necessidades de alunos da EJA.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Licenciatura em Matemática; Metodologia e Perfil Docente.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino que, de acordo com a LDB, Lei Nº 9394/96, Art. 37, “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (p. 13). A EJA começou a ganhar espaço na história da educação brasileira por volta da década de 30, mas foi a partir da década de 60, que surgiram as primeiras discussões acerca da modalidade, tendo como principal referência o educador Paulo Freire. Ele acreditava que os não alfabetizados tinham direito de serem inseridos na sociedade e a classe menos favorecida ter acesso ao conhecimento.

A Constituição de 1988 também trouxe importantes avanços para a EJA. De acordo com o Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (p. 124). Assim, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular, veem na EJA uma possibilidade de acesso a Educação Básica e de certa forma, se incluam no meio social e cultural.

O retorno dos jovens e adultos à escola deve-se, na maioria das vezes, à dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, a vontade de saber, compreender e resolver situações do dia a dia, e alguns ainda, pelo sonho de aprender a ler, escrever e calcular. Para atender a algumas dessas expectativas, a escola e os professores precisam estar preparados para trabalhar com esse público diferenciado. Nessa perspectiva, entendemos que aprender matemática é fundamental, para todos os indivíduos que a utilizam cotidianamente. Reforçando nosso argumento, a proposta curricular para a EJA afirma que “aprender matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres. Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, dentre outros, são requisitos necessários para exercer a cidadania” (BRASIL, 2002, p. 11).

Gerar e manter o entusiasmo desses alunos para o aprendizado da Matemática é um desafio da EJA (FERREIRA; ALLEVATO, 2010). Diante disso acreditamos que a motivação deve partir de uma proposta que favoreça a realidade desse público. Sabemos ainda que grande parte dos alunos da EJA, quando em oportunidade de escolarização na idade considerada adequada por lei, evadiu da escola por vários motivos, sejam estes sociais, familiares ou até mesmo devido à dificuldade de aprendizagem e a falta de acolhimento das instituições escolares. É um público heterogêneo, que já construiu uma bagagem de conhecimento ao longo da vida. Portanto, o professor deve considerar todas estas particularidades para propor um ensino diferenciado e adequado, que possua sentido para o aluno. Dessa forma, a EJA deve proporcionar um processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação de qualidade, que vise à permanência do aluno, valorize suas experiências e seus conhecimentos, com as mesmas condições oferecidas a todos os níveis da educação básica.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de relatar nossas experiências e aprendizagens durante o Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, Campus Cachoeiro de Itapemirim. Estágio este que teve como tema “O despontar de saberes na formação do professor de matemática: relato de

vivências e experiências na EJA”. Nele, tivemos a oportunidade de observar os diferentes perfis e metodologias de professoras que lecionavam no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA, em uma escola estadual localizada no Sul do Espírito Santo. Esta foi uma oportunidade de refletir, mediante ao que observamos e vivenciamos, e começar a construir nossos perfis enquanto possíveis futuros professores da EJA, além de pensar em práticas para atuar com este público.

Para Passerini (2007), o Estágio Supervisionado além de possibilitar uma aproximação do aluno com seu futuro ambiente de trabalho, pode proporcionar que ele faça análises a respeito da realidade escolar, o que pode estimular a aplicação de novos meios de ensino e fazer com que ele reflita sobre o que é ensinar. Assim, contribui para que os futuros professores lancem um “novo olhar” sobre o ensino, a aprendizagem, as práticas docentes, além de ser também um momento para se consolidar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso de formação de professores de matemática.

2. Atividades realizadas e vivências durante o Estágio Supervisionado IV

No Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Matemática do IFES, Campus Cachoeiro de Itapemirim, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar as práticas de sala de aula da EJA. As atividades de observação, coparticipação e regência são desenvolvidas no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio desta modalidade de ensino. Este Estágio Supervisionado possui 125 horas, sendo que 93 horas são dedicadas a operacionalização deste estágio, que é a fase final de execução e avaliação da prática em sala de aula do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática, que se inicia na segunda metade do curso, a partir do 5º período.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, que realizamos o estágio em 2014/2, possuía um número expressivo de alunos matriculados na EJA: 133 alunos matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e de 115 alunos no Ensino Médio, totalizando 248 alunos distribuídos em 11 turmas. Porém, estes números representavam a quantidade de matrículas. O número de alunos que frequentavam regularmente era menor. Em nossas observações e em relatos das professoras, notamos que as turmas possuíam, em média, 06 a 12 alunos frequentes. Já a 3ª etapa da EJA Ensino Médio possuía 27 alunos que frequentavam as aulas assiduamente. Observamos ainda que as turmas eram formadas, em sua maioria, por jovens. Apenas cinco alunos possuíam idades entre 30 e 45 anos, sendo dois

alunos na 7^a etapa da EJA Ensino Fundamental e três alunos na 3^a etapa da EJA Ensino Médio. Essas informações nos permitiram refletir sobre o quanto esta informação influencia em repasses financeiros às escolas.

Na atividade de observação, acompanhamos aulas em cada etapa da EJA - 2^a segmento do Ensino Fundamental e da EJA - Ensino Médio. Estas aulas nos proporcionaram observar e refletir sobre o ambiente da sala de aula, a forma como os alunos se comportavam, suas principais dificuldades e sobre a relação professor - aluno. Percebemos que a frequência não era obrigatória, e, talvez, isso permitia que os alunos se tornassem faltosos. Além disso, o tempo da primeira e última aula eram sempre reduzidos pelo fato dos alunos, em sua maioria trabalhadores, chegarem sempre atrasados e, grande parte, sair mais cedo. Notamos que esta dinâmica dificultava o desenvolvimento do conteúdo. Percebemos que a preocupação dos alunos era obter boas notas, independente da aprendizagem. Os professores, de maneira geral, acreditavam ajudar os alunos, como por exemplo, permitindo que executassem atividades que perderam por terem faltado e oferecendo uma nova oportunidade de realizarem as tarefas quando as notas não eram boas. Esse movimento organizacional nos preocupou, uma vez que tal ação poderia ocasionar uma cultura escolar de horários e (des)compromissos com a aprendizagem que não satisfazia os envolvidos no processo.

Para as atividades seguintes, de coparticipação e regência, escolhemos uma turma de cada segmento dentre as turmas observadas. Optamos pela 7^a etapa do 2^o segmento do Ensino Fundamental e pela 3^a etapa do Ensino Médio. A coparticipação se deu nos momentos em que os alunos resolviam os exercícios preparados pelas professoras. Nas duas turmas da 7^a etapa, a professora tratava o conteúdo de polinômios. Na 7^a etapa-01 havia 06 alunos que frequentavam regularmente. Dois deles não se motivavam durante as aulas. A professora pedia, insistia e eles nem abriam o caderno. Ao questionarmos, relataram que já tinham conhecimento do que a professora estava ensinando, por isso não precisavam fazer registros em seus cadernos. Dos 04 alunos que participavam ativamente, 02 tinham mais facilidade em compreender o conteúdo. Geralmente, cada um de nós, auxiliava dois alunos.

Em nossa vivência na EJA notamos que alguns alunos, principalmente os adultos, possuíam dificuldade em compreender as ideias das operações. Para ilustrar, relatamos a seguir uma situação que presenciamos. Uma das alunas com idade aproximada de 45 anos, apresentava mais dificuldade, não em relação ao conteúdo em si, mas com as operações básicas que precisava resolver. Como por exemplo, para resolver a multiplicação em $10.(10x$

+ 4y), a aluna respondia com toda convicção que $10 \cdot 10$ é igual a 20, e não respondia por que não estava prestando atenção ou por brincadeira, ela realmente parecia não compreender. Quando explicamos a ela que $10 \cdot 10$ significava contar $10 + 10$, 10 vezes, e registramos esse cálculo com ela passo a passo, pareceu compreender. Isso nos mostra a importância de trabalharmos as operações básicas de várias formas, pois a não aprendizagem ou não compreensão de um conteúdo implica na aprendizagem de outros. Vale ressaltar que, quando oferecíamos atenção e buscávamos diversas formas de explicar e demonstrar o conteúdo, como no exemplo anterior, os alunos pareciam compreender. Isto era confirmado em outros momentos em que os alunos precisavam usar o conteúdo novamente. Já na 7ª etapa-02, havia 05 alunos que frequentavam regularmente, todos jovens, com idade entre 16 e 18 anos. Tinham facilidade para compreender o conteúdo e as aulas rendiam mais que na outra turma.

A turma da 3ª etapa era grande. A maioria dos alunos era jovem. Nas aulas em que coparticipamos a professora estava expondo o conteúdo de área e volume do cilindro e do cone. Geralmente ela trabalhava com resolução de problemas, nos quais os alunos precisavam fazer a interpretação e aplicar as fórmulas. Percebemos que a dificuldade dos alunos era na compreensão de procedimentos de resolução. Depois que identificavam, a resposta era encontrada rapidamente.

Na atividade de regência, as professoras solicitaram que seguissemos o planejamento e a metodologia que elas já utilizavam nas turmas em que lecionavam. Na 7ª etapa da EJA Ensino Fundamental as atividades de regência foram realizadas em 08 aulas de 55 minutos cada. Nessas aulas, com o auxílio da professora regente, expomos os conteúdos de soma e subtração de polinômios, multiplicação de monômios por polinômios e desenvolvemos exercícios sobre estes conteúdos. Na 3ª etapa da EJA Ensino Médio as atividades de regência foram desenvolvidas em 09 aulas de 55 minutos cada. Nesse período trabalhamos com os alunos, com o auxílio da professora regente, os conteúdos de área e volume da esfera, listas de exercícios de revisão sobre área e volume do cone, cilindro e esfera e desenvolvemos um trabalho avaliativo sobre área e volume do cone e do cilindro.

Durante as aulas que ministramos na 3ª etapa, observamos muito envolvimento dos alunos. Acreditamos que eram participativos pelo fato da professora regente ter possibilitado o desenvolvimento, na maioria deles, do gosto pela matemática e da vontade de aprender. Estavam habituados a questionar, a opinar e a discutir. Isto foi diferente das aulas da 7ª etapa, pois poucos alunos participavam. Além disso, a professora regente não solicitava a

participação dos alunos nas aulas. Acreditamos ser esse um motivo que influenciava no rendimento dos alunos e no desenvolvimento das aulas da 7ª etapa, se comparados com a 3ª etapa. Diante disso, destacamos a importância de trazer os alunos para a aula, instigá-los a realizar as tarefas com compromisso e a se disciplinar para estarem presentes nelas, a fim de que participem e se envolvam, construindo um ambiente de troca entre professor e aluno.

De acordo com Buber (2006), a falta de diálogo é um fator que contribui para a falta de estímulo. A reciprocidade e a aprendizagem ocorrem com a troca de informações entre professor – alunos, quando o aluno é ouvido. Desta forma, o autor acredita que a analogia dialógica e dialética está sempre presente no processo de aprendizagem. Na dialógica, no sentido de estarmos sempre em contato com o outro em busca do aprender. E na dialética não somente configurada na relação eu/tu, ensinante/aprendente, mas principalmente no exercício do diálogo, na troca de experiências.

Após as experiências com essas turmas, refletimos e destacamos a importância de utilizar métodos alternativos em busca da aprendizagem e de como é importante reconhecer as especificidades desse público que frequenta a EJA. Dessa forma, fazemos a seguir um breve panorama do perfil das professoras observadas, destacando também as metodologias usadas por elas que nos permitiram reflexões quanto nossa futura ação docente na EJA.

3. Perfil das Professoras Observadas

Durante o Estágio Supervisionado IV acompanhamos cinco professores (as) que ministram aulas de matemática no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA. Destacaremos três delas, que, a nosso ver, possuíam perfis e metodologias de atuação distintas. A professora “A” que ministrava aulas na 1ª e na 3ª etapa da EJA Ensino Médio, apresentava um perfil democrático. De acordo com Camargo (1999), o professor democrático é aquele que toma as decisões e ao mesmo tempo ouve e valoriza a opinião do aluno.

Já a professora “B” que ministrava aulas na 5ª e na 8ª etapa da EJA Ensino Fundamental, pareceu apresentar o perfil autoritário. Segundo Camargo (1999) o professor que se enquadra nesse perfil é aquele que fixa regras e valoriza com extremo rigor a obediência. Todo controle é feito apenas por ele. A professora “C”, que ministrava aulas para a 2ª etapa da EJA Ensino Médio, pareceu ter o perfil permissivo. Para Camargo (1999) este professor é aquele que não consegue qualquer controle sobre o comportamento dos alunos, pois nenhuma regra existe, as decisões são tomadas de forma aleatória por ele e pelos alunos.

Às vezes, ela também se comportava de forma democrática. Controlando a turma mediante um laço de cordialidade com os alunos. Esse laço de cordialidade é construído pelo “contrato didático”, que segundo Brousseau citado por Silva (2002) é um conjunto de comportamentos esperados na relação professor - aluno. É regido por regras que determinam, sobretudo implicitamente, o que cada sujeito dessa relação didática deverá gerir e o que terá de prestar conta para o outro.

Diante de nossa atividade de observação não foi possível afirmar quais perfis e práticas possuíam influência favorável ou não no aprendizado de jovens e adultos, pois o que observamos foi pouco diante da infinidade de experiências vividas por este público durante toda vida escolar. Além disso, uma prática e/ou perfil de professor pode influenciar de forma totalmente diferente em distintos grupos de alunos. Mas é possível apontar, diante de nossas análises, algumas características gerais da prática e do perfil desses profissionais que, durante as dez aulas de 55 minutos que os acompanhamos, propiciaram maior possibilidade de haver um processo de ensino/aprendizagem significativo. Notamos que a professora “A”, conseguia manter o controle da turma e permitia que os alunos participassem das aulas. Assim, se sentiam mais seguros para perguntar e discutir. Com esse método, foi possível construir um ambiente propício para a aprendizagem, pois os alunos interagem, com a professora e com os colegas, diante dos conteúdos e/ou assuntos pertinentes que surgiam nas aulas.

Outro perfil sobre o qual refletimos, foi o apresentado pela professora “B”, que apesar de manter o controle da turma, distanciava os alunos, com um perfil autoritário. Era vista como a única detentora do conhecimento, e os alunos eram entendidos como receptores. Assim, eles não se sentiam à vontade para perguntar e expressar sua opinião, e consequentemente não se sentiam parte do processo de ensino/aprendizagem. Isto provocava a falta de interesse em aprender por parte desse grupo de alunos. Diante disso, observamos que este não é um ambiente propício para a aprendizagem, pois não é possível dizer que aprender se restringe a repetir métodos e empregar regras. Para construção de conhecimento é necessário haver reflexão e discussão dos conteúdos expostos em sala de aula.

Refletimos ainda sobre o perfil da professora “C”. Pareceu-nos que o perfil dela era propício à aprendizagem, pois conseguia gerenciar o ensino de forma democrática. Com permissividade, participava de brincadeiras dos alunos, que não possuíam *à priori* caráter pedagógico, sem perder a gestão da turma. Desta forma, a aula acontecia em um ambiente harmonioso, com carinho e de respeito mútuo.

Segundo Camargo (1999), alunos regidos por professores autoritários, saem melhor no desempenho escolar, pois estão acostumados a decorar regras e empregá-las em exercícios repetitivos, que são cobrados em listas de exercícios e avaliações, contudo tais resultados não se refletem nos aspectos funcionais do desenvolvimento. Alunos regidos por professores democráticos são organizados, colaboradores e possuem um desenvolvimento cognitivo significativamente mais eficiente, pois estão acostumados a discutir e opinar. Já as classes regidas por professores permissivos apresentam os piores resultados, pois os alunos tendem a ser desorganizados e desobedientes e a professora não consegue centralizar as decisões e manter a ordem para desenvolver o que é proposto, com isso o processo de ensino e de aprendizagem é prejudicado. Mediante nossa experiência/vivência nas classes de EJA com professoras distintas confirmamos tais ideias apontadas por Camargo (1999).

4. As metodologias para o ensino de matemática na EJA

De acordo com Manfredi (1993) a palavra metodologia

advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e *HODOS* (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, *LOGIA* quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade (p. 1).

Nesse sentido, as metodologias de ensino seriam os diferentes métodos usados no processo de ensino e de aprendizagem. Em relação ao ensino de matemática, vê-se o uso de metodologias que possibilitem a compreensão dos conteúdos pelos alunos e não a repetição de regras e fórmulas. De acordo com Rocha (2008), a formação de professores de matemática para EJA vem sendo muito debatida nos centros acadêmicos. Alguns estudiosos propõem uma nova metodologia para se ensinar matemática na EJA e outros afirmam que um dos motivos pelo fracasso é a falta de incentivo ao professor e as condições que não favorecem mudança.

Fonseca (2002) destaca que para ser professor de matemática da EJA não basta apenas conhecer e saber associar termos à conceitos. É necessário ter intimidade com a matemática, pois é preciso estar preparado para intervir quando seu aluno usar uma linguagem própria dele para termos matemáticos. Assim, apresentará a linguagem matemática própria encaminhando o aluno ao conhecimento matemático formal.

Acreditamos que os estudos sobre as metodologias de ensino na EJA são importantes, pois muito se fala em uma matemática que considere conhecimentos prévios do aluno, que esteja presente no seu dia a dia, que tenha aplicabilidade, que faça sentido, entre outras coisas.

Assim, nos questionamos: no dia a dia da sala de aula, essas metodologias realmente são praticadas? Será que o professor de matemática da EJA realmente proporciona uma aprendizagem significativa? Procura conhecer seus alunos, seus anseios, suas dificuldades, suas experiências? Relatamos a seguir as metodologias utilizadas pelas três professoras que observamos.

A professora “A” lecionava na EJA e no ensino regular. Acompanhamos esta docente na EJA enquanto expunha conteúdos. Percebemos que utilizava uma metodologia construtivista, pois ela não trazia o conceito pronto, mas sim, o construía juntamente com os alunos, de forma contextualizada. Becker (1994), nos ajuda a compreender que o construtivismo permite conceber o conhecimento por meio de algo que não é dado pronto, mas sim é construído pelo sujeito através de sua ação e interação com o ambiente. Nesse sentido, segundo Niemann e Brandoli (2012), a educação construtivista é avessa à educação transmissora de conhecimento, na qual o professor é o único detentor do conhecimento e transmissor, e o aluno o receptor, que repete métodos apresentados pelo professor. No método construtivista o aluno tem papel ativo no aprendizado, por meio de experimentação, discussão em grupo e desenvolvimento do raciocínio.

Destacamos indícios dessa metodologia construtivista quando professora “A” apresentava o conteúdo de funções de 1º grau na 1ª etapa do Ensino Médio. Inicialmente, solicitou que os alunos dissessem o que entendiam por “funções”. Não pontuou se estava certo nem errado e propôs alguns exemplos para eles refletirem. Um dos exemplos simulava compra de cadernos, “se uma pessoa vai à papelaria e compra um caderno, paga R\$ 2,20. Mas se compra dois cadernos, paga R\$ 4,40. E assim por diante”. Dessa forma, a professora possibilitou que os alunos relacionassem e compreendessem que o valor a ser pago dependeria da quantidade de cadernos comprados. Outro exemplo apresentado foi o da corrida de táxi. Geralmente, na corrida de táxi há uma parcela fixa, denominada “bandeirada”, acrescida de um valor que dependerá da quantidade de quilômetros percorridos. Neste caso, a professora também associou a relação de dependência do valor a ser pago com a quantidade de quilômetros rodados/percorridos. Neste momento, juntamente com os alunos, ela construiu uma expressão que serviria para calcular um valor a ser pago por uma quantidade de quilômetros percorridos, como também uma expressão para uma quantidade de cadernos comprados. Após os exemplos, ela formalizou o conceito de função, fez a relação entre grandezas dependentes e independentes e destacou a fórmula geral $f(x) = ax + b$. Em seguida, apresentou mais alguns exemplos.

Na perspectiva da metodologia proposta pela professora “A”, Freire (1996) diz que

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (p. 134).

A professora “B” estava no fim da sua carreira profissional. Segundo ela, se aposentaria no ano seguinte. Seu método de aulas nos pareceu tradicional. Com base em Mizukami (1986), no ensino tradicional, o professor é o centro do processo, e o aluno, apenas cumpre as exigências que lhes são postas por autoridades exteriores. Em um ensino centrado na transmissão de conhecimentos, a relação professor – aluno é vertical, sendo que o professor é quem decide sobre as metodologias, o conteúdo e a avaliação. Geralmente o professor traz o conteúdo pronto e, ao aluno cabe escutá-lo passivamente.

Em todos os momentos em que a acompanhamos, tanto na 5ª como na 8ª etapa da EJA – 2º segmento do Ensino Fundamental, a metodologia utilizada foi sempre a mesma: aulas expositivas com repetições de exercícios. Com este método, percebemos que a professora era o centro do conhecimento. Tudo aquilo que dizia era tido como verdade e os alunos pouco questionavam. Assim, os alunos não percebiam a aplicabilidade/utilidade dos conteúdos matemáticos abordados pela professora e acabavam se sentindo desmotivados, perdiam a atenção e não participam das aulas.

Apesar de ser uma professora, na maior parte do tempo, tradicional, destacamos uma prática que ela realizava que nos pareceu pertinente. Ela lecionava cinco aulas semanais por turma. Em quatro aulas seguidas, desenvolvia o conteúdo proposto pelo currículo e na quinta aula retomava algum conceito ou conteúdo que percebia que os alunos apresentavam dificuldades. Vivenciamos uma dessas aulas, quando ela revisou a operação de divisão com números de três ou mais algarismos. Segundo ela, era importante fazer essas revisões para não prejudicar a compreensão dos conteúdos seguintes.

A professora “C” possuía uma metodologia semelhante à professora “A”. Também permitia que o aluno se tornasse parte do processo, que questionasse, indagasse e que fosse indagado. Observamos uma atividade que realizou na 2ª etapa da EJA – Ensino Médio. Para nós, esta atividade demonstrou um processo de construção do conhecimento, na qual o aluno foi participante ativo. Ela pretendia iniciar o conteúdo de estatística e propôs a atividade que

descrevemos a seguir. Como a turma era pequena, preferiu não dividir por grupos. Cada aluno escolheu um tema para uma pesquisa. Alguns temas que surgiram foram futebol, comida preferida, disciplina preferida, dentre outros. A partir desse tema, eles fariam uma pesquisa com os demais alunos. Feito isso, registrariam os resultados em uma tabela e os transcreveriam em um gráfico. A partir dessa atividade, os alunos iniciaram o processo de construção de seu próprio conhecimento acerca da pesquisa estatística, desenvolvendo na prática todas as suas etapas: a coleta de dados, o processamento e a análise das informações e a representação das situações através de gráficos.

5. Um pouco de nossas aprendizagens

Ao refletirmos sobre as metodologias apresentadas pelas professoras da EJA, pontuamos que aquelas em que os alunos eram levados a raciocinar, discutir e opinar durante a construção do conhecimento matemático, foram mais propícias à aprendizagem. Por isso, acreditamos que motivar o aluno da EJA a construir o conhecimento por si e fazê-lo se sentir parte do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação por meio de uma prática docente contextualizada, seja uns dos métodos mais satisfatórios para aprendizagem desse grupo de alunos. Método este que pretendemos testar futuramente no caso de atuarmos em turmas de EJA. Isto foi importante para pensarmos e refletirmos sobre nosso perfil docente. Diante disso, destacamos a importância do Estágio Supervisionado para a vivência dos licenciandos em Matemática com tais práticas em turmas de EJA.

Com base nos escritos de Camargo (1999), ao discutir a postura do professor e a do aluno dela decorrente, acreditamos que um perfil possível ao professor da EJA, seja o democrático. Pois o professor, por meio de um contrato didático, poderá estruturar um ambiente de sala de aula favorável ao desenvolvimento de alunos jovens e adultos, considerando que este era o público na escola em que desenvolvemos as tarefas de Estágio Supervisionado. Este ambiente também será propício para construção de conhecimento, pois terá espaço para discussão e expressão de opiniões. Notamos que essa ação é importante para alunos da EJA, que apresentam necessidade de se expressar e se relacionar ou que às vezes se retraem. Por fim, mencionamos a importância de desenvolvermos uma metodologia diferenciada para alunos da EJA. Não uma metodologia que os considere inferiores a alunos de turmas regulares e impossibilitados de aprender, mas sim, uma metodologia que considere o máximo de suas experiências cotidianas, os impulse à aprendizagens e os faça parte do processo de construção do conhecimento através de uma linguagem matemática apropriada.

6. Referências

- BECKER, F. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Matemática, Ciências, Arte, e Educação Física. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2002, v. 3, 240 p.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BUBER, M. **Eu e tu**. 10 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- CAMARGO, D. A. F. Estruturação da sala de aula: efeitos sobre o desenvolvimento intelectual e sobre o estilo de funcionamento cognitivo dos alunos. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 169 - 184.
- FERREIRA, R. B.; ALLEVATO, N. S. G. **O ensino de funções através da resolução de problemas na educação de jovens e adultos**. Universidade Cruzeiro do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www2.rc.unesp.br/gterp/?q=node/117>>. Acesso em: 16 out. 2014.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 113 p.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino** - diferentes concepções. UNICAMP, Campinas, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NIEMANN, F. A.; BRANDOLI, F. **Jean Piaget**: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 14 de nov. 2014.
- PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.
- ROCHA, C. B. S. **Educação de jovens e adultos**: o perfil do professor e as percepções dos alunos em relação à matemática. Licenciatura em matemática da Universidade Católica de Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12008/ClaudiaBdaSilvaRocha.pdf>>. Acesso: em 16 out. 2014.
- SILVA, B. A. Contrato Didático. In: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação Matemática**: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2002, 43-64.