

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EJA

Jéssica de Sousa Santos ¹
Rosimeyre Vieira da Silva ²

RESUMO

A presente produção analisa as experiências de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, que realizaram estágio supervisionado em turmas de EJA e suas contribuições para a formação inicial de professores de Matemática. A pesquisa ancorou-se no seguinte problema: Como as experiências na EJA contribuem para a formação inicial do professor de Matemática? Para sistematização metodológica optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se narrativas autobiográficas como método de pesquisa. O suporte teórico da pesquisa tem as contribuições dos estudos de teóricos como: Fonseca (2012), Freire (1979, 1996) e outros que apoiam suas discussões sobre aspectos da formação docente, saberes da experiência e formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Sobre narrativas autobiográficas e formação, a discussão fundamenta-se em Brito (2010), Souza (2006). Para a complementação dos dados da pesquisa, realizou-se análise documental do Projeto Político do Curso (PPC) de Matemática a partir de recorte que considerou os componentes curriculares EJA e Prática Profissional I, II, III e IV (Disciplina de Estágio). A investigação concluiu que as experiências na EJA, bem como em outras modalidades de ensino, são necessárias à formação do professor de Matemática como possibilidades para constituição da identidade docente e melhor desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professor de Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado, Narrativas.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo as discussões sobre a formação de professores envolvem temas diversos e que não estão restritos ao fazer pedagógico. Estas discussões envolvem análises e reflexões sobre o desempenho e conhecimento específico da profissão e, no caso da formação de professores de Matemática, não é diferente.

Ao longo do curso de formação inicial estudam-se conhecimentos e saberes necessários à ação docente, mas nem sempre os conteúdos de estudos nas diversas disciplinas que compõem o currículo proposto nos projetos de cursos consideram as especificidades de alguns níveis e modalidades de ensino. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os temas, as discussões e reflexões em parte ficam restritas a um componente curricular do sétimo módulo

¹ Graduanda do Curso de Matemática do Instituto Federal do Piauí, *campus* Piriipiri – IFPI *campus* Piriipiri, jssifpi@gmail.com;

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, rosimeyrevieira@ifpi.edu.br;

do curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPI – campus Piripiri.

O contato com a realidade escolar através de situações formativas que possibilitam conhecer a realidade educacional para além da teoria, permite aos acadêmicos perceber e compreender melhor a teoria e a prática e refletir sobre a formação e atuação do professor. E a experiência no contato com a realidade durante o estágio possibilitou refletir e melhor compreender a EJA como modalidade de ensino que exige sistematização do trabalho docente de forma a considerar as especificidades dos atores envolvidos no processo.

A presente proposta de analisar a relação das experiências na EJA e seu contributo para a formação de professores de Matemática se justifica a partir do exposto na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada quando expressa:

a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 01)

Ao estabelecer direcionamentos para a formação, o legislador explicita a importância das diversas modalidades de ensino para consolidação de uma formação abrangente que respeite as diversidades e singularidades dos diversos sujeitos, o que implica pensar e estruturar formas de atender às necessidades formativas conforme as diversas modalidades e níveis de ensino.

Diante do exposto, considera-se este um tema relevante, pois ainda são bastante incipientes as discussões que relacionam a EJA com a formação do professor de Matemática, assim, acredita-se na possibilidade de ampliação das discussões na medida em que se advoga que a fundamentação e reflexões sobre os desafios da educação em qualquer que seja a área, etapas, níveis e modalidades de ensino, são necessárias para a implementação de mudanças na forma de pensar e agir do educador.

Nesta perspectiva, a presente produção visa analisar as experiências na EJA e sua relevância para a formação inicial de professores de Matemática, considerando para análise as experiências acadêmicas oportunizadas no curso de Licenciatura em Matemática durante o estágio supervisionado, considerando ainda o seguinte problema: Como as experiências na EJA podem contribuir para a formação inicial do professor de Matemática?

O estudo estruturou-se através da pesquisa qualitativa com abordagem das narrativas autobiográficas com complementação de dados a partir da análise documental. Para alcançar o objetivo geral da investigação, realizaram-se entrevista narrativa e análise de memoriais/relatórios de formação de acadêmicos do curso.

A presente produção está estruturada como uma breve discussão teórica sobre a EJA e a formação do professor de Matemática de forma a situar as características e fundamentos formativos da EJA considerando o perfil do professor de Matemática para atuar nesta modalidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: fundamentos teóricos e legais

As discussões sobre EJA permeiam o cenário nacional e internacional de forma mais intensiva a partir da década de 1970 quando se tornaram mais intensas as publicações, as pesquisas e as proposições de políticas públicas voltadas ao atendimento público da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se justifica conforme teóricos como Fonseca (2012), pois:

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2012, p.14)

Considerando o que foi citado pela autora, pontua-se que muitas escolas públicas que ofertam EJA, além de favorecer a inclusão de jovens e adultos, acabam por agregar para estes educandos oportunidades de escolarização e melhoria da qualidade de vida. Neste aspecto as diretrizes da EJA aprovadas no início deste século XXI tiveram como foco subsidiar a promoção da modalidade com base nos princípios de reparação, equalização e qualificação.

Destacar a função reparadora da EJA permite refletir sobre a possibilidade de reconhecimento pelo poder público do direito de acesso ao ensino a todos fundamentado no Art. 5º da LDB 9394/96. Já a função qualificadora confere à EJA a concepção formativa numa perspectiva permanente que “pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não”. (BRASIL, 2000, p. 7)

A função equalizadora se assenta no princípio da igualdade de oportunidades que, segundo Jamill Cury, relator no Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000, “os desfavorecidos frente ao

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. (BRASIL, 2000, p.7)

O desafio posto às práticas educativas da EJA é considerar a articulação entre as três funções da EJA sistematizadas a partir do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as diversas realidades com suas respectivas singularidades, nas quais se efetivam essas práticas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propõe que a formação do professor para atuar nesta modalidade deve se estruturar de forma a respeitar o determinado ao expressar:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 03)

Compreende-se que os alunos da modalidade EJA já trazem consigo experiências e saberes que podem facilitar o entendimento dos mais diversos assuntos, conteúdos, saberes ficando o docente responsável, no contexto formativo, de fazer uso desses saberes. Desta forma ele deve dispor de métodos distintos daqueles utilizados para com crianças, pois estas tem um conhecimento prévio diferente do do adulto, fato este que exige também estudo e conhecimento sobre a Andragogia.

Com a Matemática, ou melhor com os conhecimentos matemáticos, não é diferente, os jovens e adultos já trazem de suas experiências de vida saberes e conhecimentos que proporcionam compreensão daquilo que está sistematizado pela ciência, assim, comparações e exemplificações que façam parte de seu cotidiano podem favorecer o envolvimento e a aprendizagem. Neste aspecto Fonseca (2012), descreve:

[...]o ensino da Matemática [...] se dispõe a mobilizar ali, naquela noite, precisamente naquela aula, uma emoção que é presente, que *co-move* os sujeitos, jovens e adultos aprendendo e ensinando Matemática, enquanto resgata (e atualiza) vivências, sentimentos, cultura, acrescentando, num processo de confronto e reorganização, mais um elo à história do conhecimento matemático. (FONSECA, 2012, p. 25)

Fica explícito que, conforme o exposto na citação, o professor que atua nesta modalidade tem um papel de mediador, facilitador, havendo a necessidade de um perfil profissional diferenciado daquele que trabalha com o ensino regular, pois ele precisa ter um cuidado maior, uma atenção especial com as singularidades desse público.

Deste modo o professor deve articular os assuntos do conhecimento científico com a realidade, apresentando exemplos práticos presentes no cotidiano, com a finalidade de fazerem uma relação e facilitar o processo de compreensão do conhecimento científico. Como expressa Freire (1979, p.14): “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.” É nesta perspectiva que deve ser encaminhado o processo de ensino do professor de EJA.

Nesta concepção ao ensinar, o docente também aprende, havendo assim um processo de ensino-aprendizagem onde há constantes trocas de informações, conhecimentos, saberes tanto por parte do educando quanto do educador.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: concepções e desafios

A transitoriedade, a incerteza, o improvável e as mudanças são termos cada vez mais presentes na caracterização da educação contemporânea. Considerando esse cenário, na perspectiva de educar para uma cidadania global, há a necessidade de ensinar “[...] a viver na mudança e não querer controlá-la [...]” (MORAES, 2003, p. 225).

Em relação à educação em todos os níveis e etapas e nos cursos de formação de professores, este contexto apresenta-se permeado por desafios das mais diferentes ordens que envolvem desde situações relacionadas à missão de formar cidadãos éticos envolvidos com a transformação social àquelas relacionadas à construção de novas propostas metodológicas necessárias à produção do conhecimento que atenda às exigências dos novos paradigmas da ciência.

Urge debater novas exigências ou possíveis modificações nos processos de ensinar e aprender, o que supõe conceber que o contexto exige, dentre outras competências e saberes, conviver com novas tecnologias e saber manuseá-las em benefício próprio, mas respeitando o outro, desenvolver consciência de fraternidade e solidariedade, bem como compreender que a evolução individual está relacionada com a coletiva.

É um contexto complexo no qual a figura do professor se destaca pelo seu papel na sistematização de novas práticas educativas. O processo de ensino não pode ser concebido como transmissão de conhecimentos ou uma prática de instrução, mas como um processo de mediação entre o conhecimento prévio do aluno, ainda não elaborado cientificamente e o conhecimento científico, no qual a busca do professor por metodologias capazes de auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos significa exigências impostas pelo contexto atual.

De acordo com Schulman (1986), ensino é um termo polissêmico e ambíguo, pois ao mesmo tempo em que significa um processo envolvendo vários indivíduos em uma sala de aula, também pode designar uma ocupação ou função, no sentido de uma carreira.

Assim, como prática complexa, o ensino é uma ação realizada por seres humanos em um contexto que, dentre suas finalidades, busca modificar os sujeitos envolvidos em razão das ações realizadas. São situadas, assim, novas abordagens do ensino que emergem das investigações sobre o ensino como prática social.

Autores como Contreras (1990) e Pimenta (2005) definem o ensino e a aprendizagem como práticas humanas e sociais que se influenciam mutuamente. Assim, impõe considerar em sua análise a compreensão das estruturas sociais e o seu funcionamento e as relações que com estas a prática de ensinar mantém.

Importa destacar que ensinar como ação intencional, através de uma prática reflexiva, indagadora, problematizadora, na relação entre sujeitos, capaz de gerar e reconstruir conhecimentos significa considerar, também, que o ensino e a aprendizagem ocorrem nos contextos sociais diversos e não se restringem à sala de aula. Neste reconhecimento, Freire (1996, p.154) indaga: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?”. Compreende-se que é nesta concepção que deve estar ancorada a postura e a atitude do professor da EJA.

É impossível criar uma interação entre o mundo individual do sujeito que aprende a realidade social desconsiderando o contexto, o espaço e o movimento da sociedade. Isso retrata que um ensino aberto à captação dos fatos e acontecimentos da sociedade é próprio do comprometimento com o desenvolvimento social e político da sociedade. Nestes termos, na EJA:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação (SACRISTAN, GÓMEZ, 1996, p. 32)

Esta é uma concepção de ensino que considera o professor como figura fundamental no processo, e não apenas um técnico executor de tarefas, mas um intelectual, pois é ele o responsável por compreender a realidade e fazer uma articulação entre sua visão crítica da realidade e suas pretensões educativas. Nesse processo, professor e aluno são atores ativos de um projeto desenvolvido tendo como exigência a troca, o diálogo e a interação nos quais as condições de ensino exaltadas são condições de efetivação da aprendizagem.

Desse modo na EJA, “[...] a autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento [...]” (RODRIGUES, 2002 p. 4).

Freire (1979), ao discutir sobre a EJA, destaca a importância do papel do professor e do aluno na problematização, na troca de conhecimentos e saberes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sob este ponto de vista, trata-se de uma relação profundamente humana, em que professor e aluno estão em situações diferentes, contudo, ambos ensinam e também aprendem.

Ao assinalar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 21) é feito um chamado para que o docente, ao trabalhar com o conhecimento, faça-o buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, somente a partir daí, será possível que o mesmo dê um novo sentido, um novo significado, ou seja, criam-se então oportunidades de indagação, de questionamentos de opiniões diversas. Por conseguinte, esta prática permitirá ao aluno apropriar-se do conhecimento e fazer uso de forma autônoma e criativa.

Essa referência também é necessária ao analisar o caráter relevante sobre o conhecimento do perfil dos sujeitos da aprendizagem como meio situar e orientar a sistematização do ensino. Nessa perspectiva, organizar e mediar as situações de ensino e de aprendizagem é responsabilidade do professor, que deve atender às características dos conteúdos, da disciplina, do curso e dos alunos envolvidos, cujas atividades de ensino em sala de aula e em outros espaços devem ter como referência o desenvolvimento de aspectos que articulam as dimensões cognitivas, afetivo-sociais e políticas.

Convém destacar que, na formação para a cidadania participativa, tão importante quanto a gestão dos alunos em sala é a gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula, haja vista que se destaca como finalidade do ensino a promoção do desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento dos alunos, que somente serão alcançadas se o professor levá-los a

agregar o conhecimento teórico-científico às competências cognitivas, conduzindo-os a pensar de forma científica.

Em síntese, ensinar na EJA “[...] consiste em considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si”. (LIBÂNEO, 2011, p.189). O importante passa a ser ajudar o aluno a pensar a partir dos instrumentos conceituais e desenvolver processos próprios de investigação da ciência estudada.

Para reforçar essa ideia, é fundamental que o docente não se limite a ensinar conteúdos, mas a ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). Será o pensar, a problematização sobre a realidade que permitirá ao aluno tornar-se sujeito histórico, conhecer o mundo em que está inserido, intervir sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante.

Diante do exposto sobre a concepção de ensino a ser implementada na EJA, a postura do professor de Matemática, que atue nesta modalidade, não pode se restringir apenas a repassar o conteúdo; não é suficiente ao professor apenas ter domínio da matéria que ensina em termos de conteúdo, sobretudo é necessário ter consciência das implicações “gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, do ato de ensinar” (LIBÂNEO, 2011, p.189).

No processo de formação do educador da EJA duas dimensões da atuação profissional devem estar articuladas ao conhecimento sobre a modalidade de ensino: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)” (SOARES, 2011, p.243) bem como a explicitação da intencionalidade que orienta essas dimensões.

Em síntese, conceber a formação do professor de Matemática como educador da EJA exige perfil e competência pertinentes à concepção de formação direcionada tanto à proposta oficial como às exigências da sociedade no contexto contemporâneo. O tópico seguinte expressa o detalhamento metodológico da pesquisa e na sequência a análise e discussão dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Partindo do princípio de que, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, dá ao pesquisador ampla liberdade teórico-metodológica, fez-se a opção pela pesquisa narrativa autobiográfica como método de pesquisa. Situa-se a importância das narrativas autobiográficas, com dados colhidos através da interação entre pesquisador e interlocutores, por ser um método

capaz de permitir ao interlocutor tomar consciência de si e de suas ações através da narrativa de suas experiências, de forma escrita ou falada, vividas no contexto de sua formação no Instituto Federal de Educação do Piauí – PI.

A preferência por este tipo de estudo justifica-se também porque o objeto de pesquisa impõe a realização de uma pesquisa em que os dados coletados possam ser analisados, descritos e contextualizados à luz das teorias, buscando compreender o sujeito em seu contexto de formação. Assim, mais do que coletar dados e interpretá-los à luz das narrativas, defende-se que a escolha deste tipo de pesquisa pode também se configurar como uma situação de aprendizagem e produção de conhecimento para os interlocutores da pesquisa.

Nesse sentido, Souza (2006), ao discutir a narrativa de formação, expressa que os balanços das aprendizagens feitas pelos professores e os sentidos da experiência de formação são extraídos dos esquecimentos e podem desencadear processos reflexivos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Brito (2010, p.64), a(s) narrativa(s) (auto)biográfica(s):

[...] no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

Concordando com o que foi citado acima, acrescenta-se que cada ser humano percebe a realidade cotidiana de um modo muito particular, os sentidos dados às situações vêm impregnados das crenças, resultados das vivências, valores e cultura do grupo social a que pertence. Assim, falar sobre si, revisitar e refletir sobre a trajetória formativa pressupõe considerar a subjetividade tanto do pesquisador como do interlocutor da pesquisa.

Assim, defende-se que as narrativas autobiográficas estimulam reflexões pessoais e profissionais sobre as práticas desenvolvidas no contexto da formação docente, conduzindo-os à compreensão de sua historicidade, como possibilidade de ressignificação das ações formativas para emancipação e atuação crítica.

Com base nas concepções de pesquisa aqui expostas, elegeu-se como informantes da pesquisa 4 acadêmicas do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – campus Piriapiri, que em seu processo de formação acadêmica realizaram estágios propostos no Projeto Pedagógico do Curso em escolas com turmas de EJA.

O suporte teórico da pesquisa tem as contribuições dos estudos de teóricos como: Fonseca (2012), Freire (1979, 1996). Sobre narrativas autobiográficas e formação, a discussão fundamenta-se em Brito (2010), Souza (2006).

Para a realização da pesquisa optou-se por fazer uma análise documental com o recorte no Projeto Político do Curso (PPC) de Matemática nos componentes curriculares EJA e na Prática Profissional, que é exatamente a disciplina de Estágio Supervisionado. Segundo Lüdke e André, a pesquisa documental:

[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os a uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola. (Lüdke; André, 2012, p. 38)

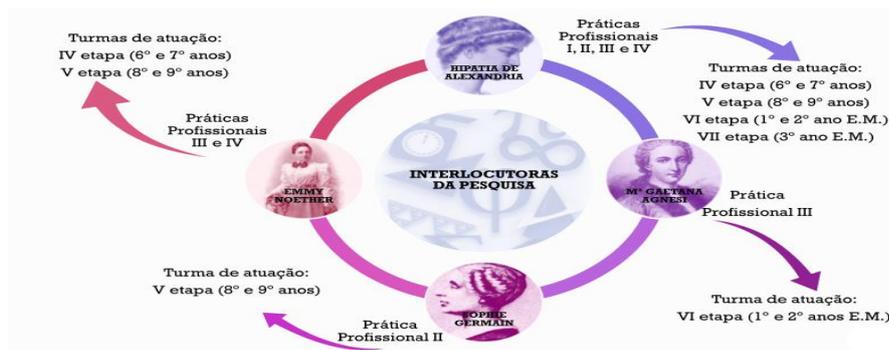
Nestes termos a análise do PPC e das narrativas evidenciadas nos memoriais/ relatórios de estágios e na entrevista narrativa fornecem subsídios para compreender e avaliar as contribuições da EJA na formação inicial dos professores de Matemática.

O processo de análise dos dados considerou a análise compreensiva-interpretativa de narrativas que segundo Souza (2014, p.43) organiza-se a partir dos seguintes tempos: “Tempo I: Pré-análise/ leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritiva; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus”.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para o processo de análise dos dados da pesquisa, utilizaram-se de início os dados coletados na entrevista narrativa que oportunizaram traçar o perfil de atuação das quatro interlocutoras durante o estágio na EJA. A figura 01 sintetiza parte das informações do perfil das estagiárias.

FIGURA 01 – Representação Interlocutoras no Estágio em EJA



FONTE: Elaborado pela primeira autora com dados da pesquisa.

Observa-se que, das quatro estagiárias, apenas uma realizou os estágios I, II, III e IV na EJA. Este fato pode ser determinante para compreender as implicações do estágio nesta modalidade. Pois as estagiárias que tiveram mais etapas de estágio na EJA (Hipatia de Alexandria e Emmy Noether) expressam nos memoriais/ relatórios que as condições impostas pelo trabalho profissional nos turnos manhã e tarde determinaram o estágio nesta modalidade.

Ao centrar as análises no projeto de curso da Licenciatura em Matemática e nos memoriais/ relatórios de estágios das interlocutoras tinha-se a intenção de conhecer o currículo proposto para formação e saber como era o direcionamento, considerando a Educação de Jovens e Adultos, visto que, o PPC é o documento que orienta o processo de formação oferecida pela IES.

Apesar das lacunas no processo de elaboração, nas condições de execução do currículo proposto no PPC do curso de Matemática, a análise possibilitou compreender o que é direcionado em relação à EJA. Já os memoriais/ relatórios evidenciaram os sentidos e as experiências das estagiárias no gerenciamento da proposta de estágio na EJA.

Sobre a EJA o PPC do curso de Matemática apresenta como objetivo específico “Oferecer ao longo do processo de formação, situações de aprendizagem que levem o futuro professor à vivência de situações que facilitarão a lidar com a Educação de Jovens e Adultos, bem como, a desenvolver uma prática que não só integre, mas inclua a pessoa com deficiência.” (PPC de Matemática, 2014).

A disciplina EJA é ofertada no sétimo módulo do curso de Matemática, tem carga horária de 45h e faz parte do Núcleo Pedagógico. E como habilidades e competências, o PPC explicita o exposto no Quadro 01 a seguir.

QUADRO 01 – Habilidades e Competências do Componente Curricular EJA **Habilidades e Competências**

Discutir os conceitos e paradigmas da EJA;
Conhecer os aspectos legais que regem o atual sistema nacional de Educação para Jovens e Adultos;
Entender a abrangência e o contexto da realidade social, econômica e política, na qual se insere o complexo educacional voltado para a EJA;
Compreender o fenômeno educativo de jovens e adultos em suas múltiplas relações com a totalidade social;
Reconhecer a importância de uma formação de professores voltada para a EJA;
Traçar relações entre as características, operacionalização e importância da EJA, na formação da cidadania e solidariedade humana;

FONTE: Elaborado pela primeira autora a partir do PPC de Matemática IFPI, 2014.

Apesar das habilidades e competências apresentadas no quadro acima estarem compatíveis com as demandas formativas para atuar com a modalidade de ensino em questão, entende-se que a carga horária de uma disciplina de 45h restringe a possibilidade de aquisição dessas competências, assim, é imprescindível pensar na possibilidade de ampliar a carga horária da disciplina e formas alternativas para articular as discussões pertinentes à EJA através de outros componentes curriculares ou situações formativas.

Sobre esta questão, o relato da estagiária interlocutora da pesquisa revela a distância entre a proposta para formação e as habilidades desenvolvidas no decorrer do curso.

Apesar de gostar de estagiar na EJA, tive dificuldades no processo de organização do trabalho pedagógico voltado para esta modalidade, aprendi mesmo foi na prática. (Hipatia de Alexandria, memorial/ relatório de estágio II)

Sabe-se que no estágio, o professor construirá suas competências a partir das relações entre sua pessoa e a profissão, relacionando prática-teoria-prática para desenvolver autonomia, responsabilidade, porém, para o desenvolvimento das competências torna-se necessário o contato com diversas situações formativas tanto no aspecto teórico quanto no prático.

O estágio curricular se constitui um momento rico para a articulação teoria e prática, oportunidade de problematização, pesquisa e aprendizagem profissional. A respeito do estágio, o PPC de Matemática aponta que:

A regência do ambiente de aprendizagem profissional permitirá aos professores formadores e aos futuros professores delinear, com mais segurança, sua identidade profissional e seu compromisso ético, mediante a avaliação processual das competências compatíveis com uma formação pautada na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos superiores, em consonância com os atuais Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na área de Matemática e suas Tecnologias. (PPC DE MATEMÁTICA, 2014)

O estágio curricular supervisionado nesta perspectiva possibilita importantes momentos de experimentação e promove reflexões sobre as diferentes dimensões da atuação dos professores em formação. Para a interlocutora, o estágio na EJA possibilitou:

Maior conhecimento sobre aspectos importantes da organização do trabalho pedagógicos com a EJA. Me deu condições de refletir sobre as formas de organização do conhecimento matemático com essa modalidade. As sucessivas idas ao campo de estágio na EJA foi um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

diferencial em minha formação, pois tive experiências significativas com o público alvo da EJA. Antes eu subestimava os alunos dessa modalidade, mas hoje admiro, pois sei que têm potencial e muitas histórias de vida incríveis. (Hipatia de Alexandria, memorial/ relatório de estágio III)

Compreende-se que os objetivos pedagógicos do estágio referem-se ao desenvolvimento de um saber da experiência teorizado que permita ao estagiário desenvolver habilidades e competências de ordem técnica, humana e político-social necessárias à sua formação e atuação docente.

A medida que as estagiárias estiveram em contato com as realidades da EJA, experimentando determinadas metodologias de ensino, refletindo, e problematizando, conseguiram compreender as singularidades do trabalho com o público da EJA.

O quadro 02, a seguir, que traz as contribuições das experiências na EJA, expressa as percepções, sentidos e significados identificados pelas acadêmicas no processo de narrativas de estágio.

QUADRO 02 – Contribuições das Experiências na EJA

CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NA EJA	
<i>Hipatia de Alexandria</i>	<i>Conhecer a realidade dessas pessoas, percebendo suas limitações e potencialidades e principalmente contribuir significativamente como professora na mesma escola na qual concluí meu Ensino Médio, servindo de exemplo e motivação para os alunos, mostrando-lhes que eles também são capazes.</i>
<i>M^a Gaetana Agnesi</i>	<i>Foi uma excelente oportunidade para execução de práticas que foram repassadas em teoria nas disciplinas pedagógicas.</i>
<i>Sophie Germain</i>	<i>A disciplina Didática da Matemática se mostra necessária para a realização do estágio na EJA, momento em que pude aprimorar os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da disciplina.</i>
<i>Emmy Noether</i>	<i>Nas disciplinas como Psicologia da Educação, Didática da Matemática aprendemos que cada aluno tem seu próprio tempo, e este deve ser compreendido e através disso trabalhado, sem essas disciplinas teóricas a docência com resultados reais seria impossível.</i>

FONTE: Elaborado pela primeira autora com dados da pesquisa.

Depreende-se que os saberes adquiridos na experiência de estágio na EJA estão relacionados a conhecimentos que foram se solidificando no processo de articular teoria e prática, pois fica explícito na fala de Maria Gaetana Agnesi e Emmy Noether a importância dos conhecimentos teóricos ao destacar determinadas disciplinas que as auxiliam no estágio, bem como de saberes sobre a atuação docente, processos cognitivos e afetivos da relação professor-aluno.

Assim, advoga-se que as experiências na EJA, bem como em outras modalidades de ensino, são necessárias à formação do professor de Matemática como possibilidades para constituição da identidade docente e melhor desenvolvimento profissional.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acredita-se que as marcas das experiências de formação vivenciadas no percurso do desenvolvimento de formação inicial e pré-profissional influenciam consideravelmente o fazer docente. Partiu-se do princípio de que os saberes e conhecimentos adquiridos pelos docentes durante o processo de formação, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, direcionam suas percepções, concepções e seus fazeres como regentes do ofício da docência.

Nesse sentido, no contexto de sala de aula, os professores formadores, ao objetivarem desenvolver suas tarefas, devem procurar mobilizar conhecimentos, saberes, competências e habilidades que são adquiridos através de teorias e de práticas.

A produção buscou analisar as experiências na EJA e suas relevâncias para a formação inicial de professores de Matemática e como conclusão chega-se ao consenso de que as experiências na EJA são bastante significativas na formação do professor de Matemática, pois os conhecimentos, saberes e experiências do professor são constituídos a partir de suas aprendizagens construídas ao longo de sua história escolar e profissional e que se trata de um processo contínuo e inconcluso, no qual as dimensões subjetivas e socioculturais influenciam o modo de ser e de agir de cada docente.

REFERÊNCIAS

BRITO, Antônia. Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12^a ed. [S. l.]: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática** – IFPI, campus Piripiri, 2014.

KAROLCZAK, Maria Eloisa; KAROLCZAK, Marcio Martins. **Andragogia – Liderança, administração e educação: uma nova teoria**. Curitiba: Juruá, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. São Paulo: E. P. U., 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. **A Formação Profissional em Biblioteconomia: Superando Limites e Construindo Possibilidades**. In: Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., ISSN 1518-2924, Florianópolis, Brasil, n.13, p.13-24, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador – BA: UNEB, 2006.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação Santa Maria**. v. 39. n 1. p. 39-50. jan./abril.2014

SHULMAN, Lee S. **Paradigms and research programs for the study of teaching.** In: M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. 3. ed. Nova York: Macmillan, 1996, p. 3-36.