

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

RENATA ALVES BARBOSA

**FORMAÇÃO DOCENTE: práticas formativas no contexto da educação de
jovens e adultos**

ITUIUTABA

2022

RENATA ALVES BARBOSA

**FORMAÇÃO DOCENTE: práticas formativas no contexto da educação de
jovens e adultos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

ITUIUTABA

2022

RENATA ALVES BARBOSA

**FORMAÇÃO DOCENTE: práticas formativas no contexto da educação de
jovens e adultos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Matemática, à seguinte Banca Examinadora:

Ituiutaba, 18/07/2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vlademir Marim – Orientador (ICENP/UFU)

Prof^a. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira (ICENP/UFU)

Prof. Dr. Rogério Fernando Pires (ICENP/UFU)

Dedico este trabalho à minha família; em especial, ao meu companheiro, Diego Bernadelli, à minha filha, Anni, e a todos que contribuíram em minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Aqui, prestarei meus sinceros agradecimentos às pessoas que foram fundamentais na minha formação acadêmica, uma vez que optei por fazer renúncias e privações de momentos importantes ao lado daqueles que amo para que eu pudesse concluir minha trajetória.

O primeiro agradecimento é a Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria e determinação, pela minha saúde mental e física para suportar todos os obstáculos encontrados durante o caminho.

Agradeço à minha família, por todo o incentivo e pela confiança que sempre depositaram em mim ao longo da minha vida, me ensinando valores importantes e fundamentais em minha evolução como ser humano.

Agradeço a todos os colegas da Universidade, que me ajudaram em diversos momentos; em especial, à minha amiga Beatriz, a quem dedico todas as minhas vitórias, pois, nesse período, nunca desistiu de mim. Por várias vezes, deixamos nossos familiares em casa e fomos para a Universidade, construir nosso aprendizado, juntas.

Agradeço ao meu companheiro, Diego, por cuidar de mim todo esse tempo, pelo seu esforço em conduzir nossa casa em minha ausência, pela espera, mesmo que cansado do trabalho, todos os dias, no ponto do ônibus, e pelo amor dedicado a mim, o que me fez seguir em frente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vlademir Marim, pela sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos e sua dedicação e por me conduzir na produção deste trabalho. Agradeço-lhe pela confiança depositada em mim.

Ao Coordenador do curso, Prof. Dr. Alisson Rafael Aguiar Barbosa, que em seu mandato, sempre atendeu às minhas necessidades com muita cautela e atenção, não medindo esforços para me ajudar.

À banca examinadora, pela disponibilidade e contribuição em meu trabalho.

Ao Serviço Público Federal, por todo o investimento em minha formação.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, pela oportunidade de construir e compartilhar novos conhecimentos.

RESUMO

Este trabalho circunscreve-se à temática educação de jovens e adultos, sobretudo, acerca da prática de ensino de professores de Matemática que atuam nesse segmento de ensino. Ancorado na perspectiva de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, o objetivo da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas envolvendo as competências conceituais, pedagógicas e psicopedagógicas dos supervisores do Estágio Supervisionado no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental e Ensino Médio, do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da (UFU), para o ensino da Matemática. Utilizou-se a Metodologia da Educação Comparada, a qual, segundo Caballero *et al.* (2016), é definida como observação, ou estudo, a partir de dois objetos, fenômenos e/ou ocorrências, identificando semelhanças e diferenças, com a finalidade de compará-las. Para a discussão deste estudo, elegeu-se três eixos para a análise, os quais foram: proposta curricular para o desenvolvimento das práticas no Estágio Supervisionado, e que se discute a ausência de um currículo para a EJA; o contexto do cenário de formação profissional, apresentando e problematizando aspectos da formação profissional dos professores em questão; e Saberes docentes na carreira profissional, refletindo sobre as práticas de ensino desses profissionais, articulando-os às categorias de saberes docentes profissionais e disciplinares elaboradas por Tardif (2002). Diante disso, concluímos que, mesmo havendo práticas educativas que se distanciaram do que os estagiários tinham como expectativa para o ensino da EJA, tais práticas, de algum modo, corroboraram para promover reflexões sobre o tipo de ensino que cada discente se proporá a desenvolver em sua atuação docente futura.

Palavras-chave: Formação inicial. EJA. Saberes docentes. Estágio Supervisionado. Ensino da Matemática.

ABSTRACT

This work is limited to the theme of youth and adult education, especially about the teaching practice of mathematics teachers who work in this modality of education. Based on Tardif's (2002) perspective on teachers' knowledge, the goal of this research was to analyze the pedagogical practices involving the conceptual, pedagogical, and psycho-pedagogical competencies of the supervisors of the Supervised Internship in the Youth and Adult Education (EJA), Elementary and High School, Mathematics Degree course of the Institute of Exact and Natural Sciences of Pontal (ICENP) at (UFU), for the teaching of Mathematics. The Comparative Education Methodology was used, which, according to Caballero *et al.* (2016), is defined as an observation, or study, from two objects, phenomena, and/or occurrences, identifying similarities and differences, in order to compare them. For the discussion of this study, three axes were chosen for the analysis, which were: the curricular proposal for the development of the practices in the Supervised Internship, which discusses the lack of a curriculum for EJA; the context of the professional training scenario, presenting and questioning aspects of the professional training of the teachers in question; and teaching Knowledge in the professional career, reflecting on the teaching practices of these professionals, articulating them with the categories of professional and disciplinary teaching knowledge developed by Tardif (2002). Therefore, we concluded that, even though the educational practices were far from what the trainees had expected for EJA teaching, these practices contributed to promoting reflections on the type of teaching each student would like to develop in their future teaching work.

key-words: Initial training. EJA. Teaching knowledge. Supervised internship. Mathematics Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Elementos que compõem a Educação Comparada.....	35
Figura 2 - Árvore de Categorias.....	38

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metas e resultados do IDEB Brasil.....	16
---	----

QUADROS

Quadro 1 - Árvore de Parâmetros, Categoria e Indicadores.....	38
Quadro 2 - Distribuição dos Estágios Supervisionados do PPP 2010.....	41
Quadro 3 - Caracterização das instituições de ensino municipais e estaduais concedente do Estágio Supervisionado III.....	44
Quadro 4 - Distribuição de Estagiários por Instituições de Ensino.....	45
Quadro 5 - Distribuição de professores supervisores por estagiários.....	46
Quadro 6 - Distribuição dos estagiários por segmento de ensino.....	47
Quadro 7 - Assiduidade dos alunos matriculados no ensino da EJA.....	48
Quadro 8 - Perfil dos professores supervisores do estágio supervisionado.....	49
Quadro 9 - Saberes profissionais.....	51
Quadro 10 - Saberes disciplinares.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC	Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CESEC	Centros Estaduais de Educação Continuada
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EAD	Educação a Distância
EIFORPECS	Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional do Sistema de Avaliação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Plano Nacional de Alfabetização

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPS	Secretaria de Ensino 1º e 2º Graus
SESU	Subsecretaria de Ensino Supletivo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNOPAR	Universidade Norte Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
1.1 Trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil.....	21
1.2 Formação de professores na contemporaneidade	29
1.3. Os saberes docentes	31
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA EDUCAÇÃO COMPARADA	34
2.1 Educação Comparada	34
2.2 Fases do Método Comparativo	36
2.3 Árvore de Parâmetros, Categorias e Indicadores.....	37
CAPÍTULO 3: CENÁRIO DA PESQUISA: TECENDO OLHARES	40
3.1 Contexto da pesquisa	40
3.2 Dados da pesquisa	43
3.2.1 Caracterização das instituições e dos docentes.....	44
3.2.2 A construção dos saberes docente	50
CAPÍTULO 4: JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO	54
4.1 Proposta curricular para o desenvolvimento das práticas no Estágio Supervisionado	54
4.2 Cenário de formação profissional.....	57
4.3 Saberes docentes na carreira profissional.....	58
CONSIDERAÇÕES	62
REFERÊNCIAS	65

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Nasci em Ituiutaba, cidade do estado de Minas Gerais (MG). Em virtude da separação de meus pais aos meus três meses de vida, fui criada e educada na presença integralmente de minha mãe, tendo minha educação acompanhada a distância pelo meu progenitor. Meus pais sempre se preocuparam e me incentivaram, da formação básica, do início do Ensino Fundamental, até o término do Ensino Médio.

Iniciei minha vida acadêmica aos quatro anos de idade, na Escola Estadual Senador Camilo Chaves, onde estudei até a segunda série, tendo minha primeira reprovação, e regressei no ano seguinte, na segunda série. Estudei em diversas escolas do município de Ituiutaba. Aos 12 anos de idade, me mudei, junto com a minha família, para a cidade de Canápolis (MG); lá, na Escola Estadual São Francisco de Assis, estudei do 6º ano do Ensino Fundamental até o primeiro semestre do Ensino Médio. Em 2006, por causa de um problema familiar, tive que me mudar para a cidade de Capinópolis (MG), terminando o Ensino Médio no respectivo ano, na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco.

Assim, com a maioridade, as dificuldades financeiras foram aparecendo, e mesmo com a ajuda de meu pai, era necessário trabalhar para conseguir meu objetivo de morar sozinha e ser independente financeiramente da minha família. Comecei a trabalhar no comércio da cidade, tendo uma carga horária excessiva e sem condições de ingressar na universidade naquele momento. Em 2008, surgiu uma oportunidade de emprego no setor de manutenção industrial na usina sucroalcooleira Vale do Paranaíba, no Município de Capinópolis. Com maior flexibilidade de horário, aproveitei este período e ingressei em um curso técnico em Química no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Mesmo com a dificuldade de locomoção, uma vez que meu trajeto diário até o Instituto era equivalente a 80km, consegui concluir o curso em 2010, apesar de não exercer a profissão.

No ano de 2014, após seis anos de trabalho, a empresa sucroalcooleira passou a não pagar os salários e declarou falência. Então, consegui um trabalho temporário em um sacolão, onde trabalhei, durante oito meses, todos os dias da semana, sem descanso semanal remunerado. Nesse período, havia ingressado no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, na Universidade Norte Paraná (UNOPAR), por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Como a modalidade de ensino era Educação a Distância (EAD), conseguia estudar e trabalhar, ao mesmo tempo.

Com competência e experiência na área de planejamento de manutenção industrial, fui convidada a uma seleção em uma empresa terceirizada de manutenção que atuava em uma

multinacional de beneficiamento de grãos no município de Cachoeira Dourada (MG). Consegui o trabalho, porém, como o salário não era compatível para que eu pudesse continuar a receber a bolsa do PROUNI, decidi trancar o curso. Nesse mesmo período, eu passava por diversas mudanças, pois estava noiva e iria me casar com o meu atual companheiro. Com os preparativos da compra de uma casa, decidi ficar fora do ambiente escolar.

Em 2015, com apoio de meu esposo e de minha família, prestei novamente o ENEM e, sendo aprovada, ingressei no primeiro semestre do ano de 2016 no curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), hoje denominado de Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), onde iniciava uma jornada de estudos.

No primeiro dia de aula fiquei apavorada, pois os professores deixaram evidente que todos os alunos deveriam “viver” a universidade, precisando focar integralmente em sua formação. Naquele momento, minha vontade era de abandonar o curso e não retornar para a Universidade. As dificuldades surgiram, mas o foco e a vontade de continuar era maiores. No período de adaptação, passei por preconceitos, tanto dos alunos quanto de alguns professores, pois, em diversos debates de trabalhos, monitorias e organização de eventos, não levavam em consideração as dificuldades que eu possuía por trabalhar e morar em outra cidade. Com o passar do tempo, consegui conciliar minha formação e meu trabalho. Com personalidade forte, após várias discussões produtivas e construtivas, consegui o respeito daqueles que me limitavam.

No decorrer da minha formação, tive a oportunidade de participar de diversos eventos ofertados pela Universidade e pelo curso de Matemática, tais como: 1º Matematicando; VI e VII Seminário de Práticas Educativas do Curso de Matemática; III Fórum Comunitário Sobre a Infraestrutura no Entorno do Campus Pontal; A Resolução de Problemas na Formação do Professor que Ensina Matemática; X Encontro Mineiro Sobre a Investigação na Escola; XII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado (EIFORPECS); Diálogos PIBID e RP; Semana da Matemática; IV Congresso Étnico Racial XI Seminário Para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas e III Seminário de Inclusão do Pontal: Formação do Profissional Para as Práticas Exclusivas. Todos esses eventos contribuíram para a minha transformação e evolução como ser humano e na formação docente.

No sexto período do curso de Licenciatura em Matemática, iniciei o primeiro Estágio Supervisionado, estreando o primeiro contato dos discentes com o ambiente escolar. Nesse período, foram desenvolvidas atividades voltadas para a análise do cotidiano acadêmico, tais

como didática, formas de avaliações e relações professores e alunos. Foram realizadas análises, participações e colaborações, com as atividades ministradas pelos professores supervisores.

No segundo Estágio, realizado no sétimo período, é proposto que os discentes retornem para o ambiente escolar, em busca de articular o conhecimento teórico, específico, e a prática docente. Assim, os estagiários tiveram a oportunidade de observar, participar e promover discussão a respeito das variáveis manifestadas no contexto no qual foram inseridos. No terceiro Estágio, realizado no oitavo período, os discentes vivenciaram as articulações entre o conhecimento teórico, a prática educativa e os empecilhos nos processos de ensino e aprendizagem, realizando observações, interpretações, análises e regência. Nesse estágio, foram preparadas e elaboradas ações individuais com o auxílio dos professores supervisores, do coordenador do estágio e dos estagiários, promovendo, assim, discussões pertinentes para as ações participativas dos estagiários nas instituições de ensino.

Após a aplicação das propostas discutidas para as regências, houve o retorno do grupo do estágio, para discussões e análise em conjunto com todos os colegas, destacando os pontos positivos e os que precisam de adaptações.

Ao final de toda a construção das experiências adquiridas pelos estagiários por meio do estágio supervisionado, os discentes confeccionam um relatório contendo os registros dos relatos vivenciados no ambiente escolar neste período. Diante das discussões produzidas na universidade, oriundas dos relatos dos colegas, estes verificavam como os professores conduziram o ensino e aprendizagem dos alunos na EJA. Então, surgiu a motivação para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, recorrendo à pesquisa e à análise dos relatórios produzidos pelos estagiários acolhidos pelas instituições de ensino, buscando explorar as habilidades conceituais, pedagógicas e psicopedagógicas dos professores supervisores do estágio na atuação na EJA.

INTRODUÇÃO

Não podemos pensar na construção de um futuro melhor, sem discutir a importância da educação para a humanidade, pois é por meio dela que se atinge o desenvolvimento intelectual e cultural organizado em sociedade. A qualidade da educação vem sendo guia de diversos fóruns educacionais, tratada como principal foco da dificuldade na educação, enfatizada por posicionamentos, exigências e propostas políticas. Alguns significados são atribuídos para a qualidade da educação, em relação ao tipo de educação que se queira para formar uma sociedade mais justa. Para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (2008), trata-se:

[...] de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008, p. 29).

Diante da posição da Unesco (2008), podemos identificar uma diversidade de significados no que tange à definição da qualidade da educação, podendo estar condicionada a fatores ideológicos e políticos.

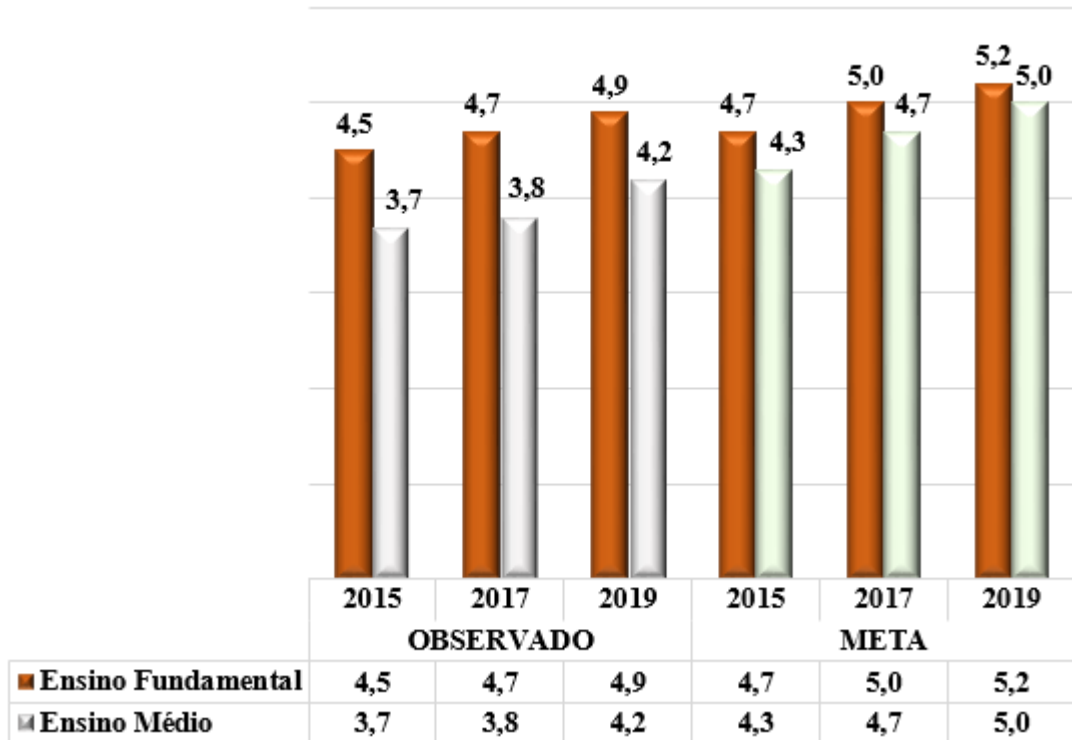
A qualidade da educação envolve a relação por meio dos recursos materiais e humanos, bem como a interação que ocorre no ambiente escolar e na sala de aula, por intermédio das estratégias do ensino e aprendizagem, dos currículos, das expectativas de aprendizagem das crianças, podendo ser definida mediante aos resultados educativos representados pelo desempenho dos alunos (DOURADO, 2007).

No Brasil, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), objetivando mensurar os resultados relacionados à qualidade da educação. Nesse sentido, a cada dois anos o IDEB realiza o monitoramento da qualidade da educação, tomando como base o rendimento escolar (índice de aprovação) e o desempenho nos exames aplicado pelo INEP por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹.

¹ BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **IDEB – Resultados**

Ao analisar as últimas avaliações do IDEB realizadas em 2015, 2017 e 2019, apenas em 2015 os anos finais do Ensino Fundamental conseguiram atingir a meta proposta para aquele ano. Os resultados de 2017 a 2019 indicam que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os alunos não alcançaram a média proposta, conforme descrito no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Metas e resultados do IDEB Brasil



Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados disponíveis em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>

Conforme observado, esses dados foram obtidos por meio do Programa Internacional do Sistema de Avaliação (PISA). Esse programa é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que adota o sistema de avaliação trienal. O PISA busca investigar se os alunos na faixa etária de 15 anos são capazes de colocar em prática a aprendizagem adquirida na escola em seu cotidiano, e abrange as áreas de Ciências, Leitura e Matemática, revelando, assim, se os sistemas educacionais estão sendo eficientes (BRASIL, 2019).

Na avaliação realizada em 2018, foi constatado que, se comparados com os resultados dos outros 78 países participantes da avaliação, 68,1% dos alunos brasileiros que participaram

da avaliação não possuíam nível básico em Matemática. Esse dado é oriundo da participação de 597 escolas públicas e privadas, com um total de 10.961 alunos selecionados para responderem o questionário. Comparando o Brasil com os demais países da América do Sul, o Brasil se destaca com o pior resultado em Matemática, empatando, estatisticamente, com a Argentina (BRASIL, 2019).

Assim, com o baixo desempenho escolar apontado nas pesquisas, existem diversos fatores importantes e norteadores de discursões e reflexões no âmbito da educação pública; um deles é a evasão escolar. Oliveira (2007) afirma que alguns autores tomam como correlação a função equalizadora da educação, que exige o compromisso do Estado em certificar a oferta do acesso e a permanência de todos no ambiente escolar.

No que tange à evasão escolar, os dados estatísticos são obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que realiza uma amostra trimestral, por meio de um questionário básico, para mensurar informações da educação básica para as pessoas a partir de cinco anos de idade. Em 2016, foi introduzido na pesquisa o modo anual, que, durante o segundo trimestre de cada ano, amplia a investigação da temática para todas as pessoas da amostra (BRASIL, 2019).

Os últimos resultados apresentados pela pesquisa têm como referência o segundo trimestre de 2019, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando que, nas abordagens da avaliação das 50 milhões de pessoas na faixa etária entre 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões de pessoas) não concluíram alguma das etapas da educação básica, por abandono à escola ou por nunca a terem frequentado.

Seguindo esse pressuposto, a maior ênfase de abandono acontece na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visto que, aos 15 anos, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. A maior porcentagem se deu a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais (BRASIL, 2019).

Os resultados da pesquisa também apontam que os principais motivos para a evasão escolar foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Ainda, entre as mulheres, destaca-se a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%) (BRASIL, 2019).

No contexto brasileiro, esses dados apresentados pelo IDEB, pelo PISA e pelo PNAD comprovam a necessidade de realizar a universalização do acesso ao aprendizado a todos os alunos, respeitando as diferenças, limitações e bloqueios, atendendo às necessidades educacionais, na perspectiva de integração educacional. Além disso, esses dados nos

evidenciam que esses indivíduos poderiam ser considerados uma parcela dos alunos a serem atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste panorama educacional, é indispensável que voltemos nossos olhares para as políticas públicas, que têm como papel elevar a qualidade da educação, com maiores investimentos e valorização da formação docente, para que mudanças aconteçam.

Na última década, uma das políticas públicas criada foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em 2003, e com previsão de conclusão até 2012. O Reuni foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como principal objetivo a ampliação física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (REUNI, 2010).

Desse modo, por meio da aprovação da Resolução n.º 02/2006, pelo conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 18 de novembro de 2005, a proposta da ampliação e implantação de um campus avançado da universidade na cidade de Ituiutaba – MG foi aprovada (ICENP, 2006).

O ICENP da Universidade Federal de Uberlândia é uma repartição acadêmica localizada na cidade de Ituiutaba, no Campus Pontal da UFU, no Triângulo Mineiro, constituída pelos cursos de Graduação em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e pelo Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ICENP, 2017).

Uma das bases para uma educação de qualidade é a importância ao incentivo à formação docente. Nessa perspectiva, entre os diversos cursos de Licenciaturas da UFU, o curso de Licenciatura em Matemática do ICENP oferece, a partir do sexto período, o Estágio Supervisionado obrigatório, por meio de quatro etapas a serem desenvolvidas na educação básica, sendo elas: (i) Ensino Fundamental; (ii) Ensino Médio; (iii) Ensino de Jovens e Adultos; e (iv) Ensino Médio.

Nessas etapas, o objetivo é inserir os discentes no cotidiano escolar da rede pública ou privada, como oportunidade de: (a) vivenciar diferentes situações relacionadas à profissão docente; (b) articular a teoria com a prática; (c) promover discussões e atualizações dos conhecimentos adquiridos no curso de formação, possibilitando a construção do ensino e aprendizagem por meio de intervenção pedagógica; e (d) compreender a importância da identidade da profissão e seu papel indispensável no processo educativo (ICENP, 2020).

Conscientes da relevância do incentivo à formação docente, este trabalho foi instruído pelo seguinte questionamento: De que maneira as práticas docentes desenvolvidas por professores supervisores do estágio supervisionado na etapa da Educação de Jovens e Adultos,

que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contribuem para a formação inicial dos discentes?

Baseando-se na referida pergunta desta pesquisa, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as práticas pedagógicas envolvendo as competências conceituais, pedagógicas e psicopedagógicas dos supervisores do estágio supervisionado, no segmento da Educação de Jovens e Adultos, que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP da cidade de Ituiutaba – MG, para o ensino da Matemática.

A partir desse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (a) investigar as percepções dos discentes, por meio dos relatórios do estágio supervisionado, em relação às ações desenvolvidas pelos professores supervisores; (b) conhecer as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos; e (c) caracterizar as escolas, os professores e os alunos que compõem o estágio supervisionado.

Este trabalho será conduzido por intermédio da Metodologia da Educação Comparada, definida como observação ou estudo a partir de dois objetos, fenômenos e/ou ocorrências, identificando semelhanças e diferenças, com a finalidade de compará-las (CABALLERO *et al.*, 2016).

Para a apresentação dessas informações, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, a introdução e as considerações finais. Na primeira parte (Capítulo 1), tratamos da Educação de Jovens e Adultos e seu contexto histórico e político; além disso, problematizamos a profissão docente na contemporaneidade e discutimos acerca dos saberes docentes essenciais para a prática de ensino, ancorados na teoria de Tardif (2002), que apresenta quatro categorias: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Posteriormente, no Capítulo 2, discorreremos sobre a metodologia adotada para a elaboração deste trabalho, de modo que elegemos a Pesquisa Comparada, sendo a base para a presente investigação. No Capítulo 3, apresentamos o contexto da pesquisa, com uma breve explanação do que se configura o Estágio Supervisionado dentro do curso de Matemática (ICENP-UFU), além dos dados da pesquisa, como a caracterização das escolas, o número de estagiários por professor supervisor, bem como de quadros com elementos retirados dos relatórios sobre as práticas de ensino observadas, os quais subsidiaram a análise da pesquisa.

No Capítulo 4, por sua vez, debruçamo-nos na análise dos dados levantados, discutindo questões sobre a proposta curricular para a EJA, uma vez que os dados apontaram que os professores utilizavam materiais, metodologias e o programa curricular do ensino regular.

Discorreremos, também, sobre a profissão docente, apresentado a sistematização dos dados levantados e articulando-os com contribuições teóricas que nos ajudam a pensar a formação e a profissão docente. E, ainda, baseando-nos nos relatórios analisados, refletimos sobre as impressões e reflexões desta pesquisadora acerca do que havia sido relatado pelos estagiários, articulando com o referencial teórico adotado sobre os saberes docentes a justaposição e a comparação dos dados abordados na pesquisa.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um segmento de ensino que, normalmente, é ofertada no período noturno, e compreende todas as etapas Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. É frequentada por jovens e adultos que não puderam continuar os estudos na idade considerada apropriada. Ao longo deste capítulo, voltaremos nossos olhares ao percurso histórico da EJA no Brasil, sendo possível acompanhar o aperfeiçoamento do segmento de ensino até chegar ao atual e, ainda, problematizar a formação docente, destacando elementos constitutivos de sua prática, com ênfase nas contribuições teóricas de Tardif (2002) sobre os saberes docentes.

1.1 Trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil

No período da colonização do Brasil, em 1800, a educação para a população adulta era baseada em caráter religioso e pouco educacional. Havia uma fragilidade no sistema educacional da época. A educação, naquele período, auxiliava no aumento da produtividade braçal, ocasionando a não prioridade dos governantes para com os estudos da população (CUNHA, 1999).

Com as reformas educacionais ocorridas no período do Brasil Império (1822 a 1889), houve a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. No ano de 1876, o então ministro, José Bento da Cunha Figueiredo, fez um relatório apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Por um longo período, as escolas noturnas foram a única forma de educação de adultos praticada no país (PORCARO, 2004).

Em uma perspectiva histórica, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) argumentam que a educação de adultos se constitui como:

[...] tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 2).

Em 1940, o governo, diante dos grandes índices de analfabetismo no país, decidiu criar um fundo destinado à alfabetização. A partir do término da ditadura de Vargas, em 1945, criou-

se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Por meio da criação desse órgão, foi imposto aos países integrantes, inclusive, ao Brasil, que os adultos analfabetos fossem educados o mais brevemente possível (PORCARO, 2004).

Segundo Cunha (1999), citado por Porcaro (2004), em 1947 foi criada a 1ª Campanha de Educação de Adultos, sugerindo a alfabetização dos adultos, inicialmente, com a duração de três meses e, posteriormente, com a implantação do curso primário, que teria dois momentos, com duração de sete meses cada; assim, a última etapa realizaria a capacitação profissional e o desenvolvimento social do indivíduo.

Beisiegel (1997) enfatiza a importância da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 para a melhoria do nível cultural da população e combate ao problema de analfabetismo de jovens e adultos da época. Outro ponto importante foram as iniciativas do governo, por meio das distribuições de recursos públicos que contemplavam a destinação de fundos para a estruturação dos serviços da educação primária para os jovens e adultos.

Mesmo após a campanha de 1947 e com o surgimento de diversas reflexões pedagógicas abrangendo o analfabetismo, não existiu uma metodologia específica para a alfabetização desses jovens e adultos; isso se deu no início dos anos 1960, por Paulo Freire. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961; dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, dentre outros (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1963, o Estado cria o Plano Nacional de Educação (PNE) e viabiliza o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire, devido a manifestações realizadas por diversos movimentos, os quais pediam reformas pedagógicas por meio de implementação de novas metas no ensino e que fossem proporcionadas à classe trabalhadora melhores oportunidades a partir da oferta de uma escolarização digna (DA SILVA, 2016).

Para Cunha (1999), na percepção de Paulo Freire, as definições de alfabetização e educação estão próximas e podem ser confundidas:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar". Vale dizer que o homem, como sujeito e não como objeto de sua

educação, tem um compromisso com sua realidade e nela deve intervir cada vez mais (CUNHA, 1999, p. 12).

As contribuições de Paulo Freire trouxeram novas perspectivas para o ensino; um método simples, tendo como principal instrumento de aprendizagem o diálogo promovido pelo educador e seus alunos, extraíndo suas histórias de vida e trazendo suas experiências para o contexto escolar. Na perspectiva de Freire, os alunos eram encarados como sujeitos, ou seja, partícipes do processo educativo; distante do que ele denominava, na época, de educação bancária. Destacamos que a visão de Freire sobre o papel ativo do adulto enquanto sujeito da aprendizagem tem sido contemplada por autores posteriores a ele, como por exemplo, Oliveira (2004).

Em 1964, houve o golpe militar, no qual o governo militar assume o Estado brasileiro e, conseqüentemente, Paulo Freire acaba sendo exilado; assim, seu método dos currículos escolares da EJA foi derrubado. Desse modo, para suprir a necessidade dos brasileiros, foi instituída a Lei n.º 5.379, em 1967, na qual a EJA é trocada por uma nova corrente: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (SILVA, 2016).

Beluzo (2015) afirma que a formação prevista durante a ditadura durou até 1985, sendo voltada para a formação de mão de obra exclusivamente para o mercado de trabalho (educação tecnicista); na perspectiva do autor, os alunos entram em um ambiente profissional para copiar os modelos existentes em fábricas e indústrias, tornando a educação um processo burocrático.

Para Lopes e Sousa (2005), o programa MOBRAL passou por diversas reformas em seus objetivos, expandindo sua área de atuação para modalidades de educação comunitária e educação de crianças. Na década de 1970, o MOBRAL foi ampliado, tanto no âmbito territorial quanto na perspectiva da aprendizagem contínua, por meio da “educação integrada” (conclusão do antigo primário), tanto para os recém alfabetizados quanto para os que utilizavam parcialmente a leitura e a escrita (alfabetizados funcionais) (CUNHA, 1999).

Em 1971, foi criado o Ensino Supletivo. A esse respeito, Porcaro (2004) afirma que:

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país (PORCARO, 2004, p. 3).

A criação dos Centros de Estudos Supletivos pretendia ser o modelo de educação do futuro, atendendo a diversas necessidades. Um dos seus objetivos era escolarizar um grande número de adultos gastando pouco e satisfazendo às necessidades impostas, no momento, pelo mercado de trabalho, marcado por necessidades de graduação cada vez maiores. A frequência

não era obrigatória e as avaliações do desempenho dos alunos eram aplicadas em duas etapas, uma interna e outra externa (LOPES; SOUSA, 2005).

No âmbito dos programas decorrentes da criação do ensino supletivo, Haddad e Di Pierro (2006) afirmam que estes ficaram sobre a responsabilidade do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 – ano de sua criação – até 1979, quando o órgão foi transformado na Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e submisso à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS).

Desse modo, a educação direcionada a esse segmento se destacou em um capítulo específico na legislação, definindo suas várias funções: a) suplência – reposicionamento da escolaridade; b) suprimento – atualização escolar; e c) aprendizagem e qualificação – ensino voltado para a formação profissionalizante (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1985, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). Conforme Haddad e Di Pierro (2006),

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBREAL, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (HADDAD; DI PIERRO, 2006, p. 120).

Dessa maneira, o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar, que, por sua vez, abdicou de cumprir os projetos e passou a apoiar, financeira e tecnicamente, as iniciativas atuais (PORCARO, 2004).

Além disso, no que tange à evolução da educação de jovens e adultos, Cunha (1999) argumenta que a nova Constituição de 1988 abriu novos caminhos e avanços para a EJA: destacando-se o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, que passou a ser garantia para os que não tiveram acesso na idade apropriada. A Constituição, embora não aprofunde as garantias de direitos de educação aos jovens e adultos, assegura que a educação é para todos, não podendo haver distinção de raça, cor, gênero e idade. De acordo com o artigo 208 da CF/1988, esse direito é “efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, n.p.).

A extinção da Fundação Educar ocorreu em março de 1990, exatamente quando o governo Fernando Collor de Mello limitaria os subsídios estatais; desde então, a medida representou um marco na descentralização da educação básica para jovens e adultos, pois, embora não houve negociação entre as esferas governamentais, isso representou uma transferência direta da responsabilidade pública do Programa de Alfabetização e Pós-alfabetização de Jovens e Adultos da União para os municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2006).

Contudo, o desafio de educar jovens e adultos na década de 1990 foi formular políticas e métodos inovadores para garantir que os jovens e adultos que tiveram fracassos educacionais pudessem ter acesso à cultura letrada e adquirissem conhecimentos culturais para que, assim, pudessem participar mais ativamente nos campos profissional, político e cultural (CUNHA, 1999).

Logo, Catelli Jr., Gisi e Serrao (2013) referenciam que, para o Ensino Fundamental, foram propostas novas perspectivas metodológicas para a educação brasileira em 1997, publicadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), amparados pela LDB (1996).

A LDB, nesse caso, diferentemente da CF/1988, abrange a compreensão do segmento de ensino e da efetivação da oferta da EJA como um direito. Essa abrangência pode ser contemplada no Título V, Capítulo II, Seção V, transcrito a seguir:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

O texto em questão assegura que a EJA é um segmento de ensino que terá (teria) respaldo legal de garantias para a oferta de ensino aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade continuar e/ou concluir seus estudos na idade considerada apropriada. Outro ponto trazido pelo texto é a necessidade de consideração das particularidades do alunato, como, por exemplo, condições de trabalho e interesses.

No caso dos PCNs, Cunha (1999) argumenta que a proposta curricular do documento é entendida no contexto para o Ensino Fundamental e do documento EJA, sendo norteadora como

[...] referencial para a organização do trabalho pedagógico. Esses documentos sugerem o respeito "à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira", portanto aberta, flexível e adaptável à realidade de cada região. Essa concepção valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo e da participação, do saber dos alunos e estimula um desempenho inovador dos educadores (CUNHA, 1999, p. 20).

Além de ter como foco e direcionar a organização pedagógica, os PCNs defendem o respeito às múltiplas diversidades compreendidas no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, a proposta para a elaboração do currículo da EJA sugere que se considere: a) a pluralidade do público a que se destina; b) a utilização e criação de modelos que atendam às realidades específicas, no contexto dos alunos; c) a priorização e distribuição dos conteúdos curriculares que contribuam ao desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos; d) a realização de ajuste dos conteúdos à natureza e às individualidades das diferentes áreas e às características do aluno; e) a contemplação, no currículo, dos princípios e dos objetivos da educação, enfatizando o processo de consideração do tipo de cidadão e da sociedade que se deseja formar, que se desdobram na definição de objetivos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo da Sociedade e da Natureza; f) no âmbito pedagógico, o fornecimento de pistas para o desenvolvimento de atividades mediadoras entre os objetivos e conteúdos e a inclusão de atividades para a formação profissional; e g) que a avaliação preveja a certificação e o direcionamento dos jovens e adultos para o 2º segmento do Ensino Fundamental (CUNHA, 1999).

No que corresponde às políticas públicas, em 1995, com a reforma educacional, houve a implementação de restrições de gastos públicos para a estabilização econômica adotada pelo governo federal, tendo como objetivo dissociar os encargos financeiros com a educação e reorganização dos gastos públicos em favor do Ensino Fundamental obrigatório. Assim, o maior incentivo da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 14/96. Nesse sentido, o que, em 1988, era o compromisso do governo suprimir o analfabetismo, agora desonera o governo federal de aplicar a metade dos recursos destinados à educação para esta finalidade. Portanto, foi criado, para cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (HADDAD; DI PIERRO, 2006).

Um ordenamento jurídico aprovado no ano de 2000 foi o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, importante marco referencial legal para a luta e história por oferta e garantia de uma educação de qualidade e pela permanência do público alvo da EJA. O documento foi elaborado pelo então professor Jamil Cury, instituindo uma diretriz curricular nacional para a modalidade da

educação pública nacional. Algo interessante no conteúdo do Parecer é a proclamação de uma proposta curricular que distancia a prática docente das que estavam sendo feitas, as quais alfabetizavam os adultos com materiais didáticos e metodologias próprias para o público infantil. De acordo com o documento (BRASIL, 2000) e com o entendimento de Cavalcante (2019), não se pode infantilizar a EJA.

O dispositivo criaria, ainda, contornos conceituais e legais acerca do funcionamento e da importância histórica da EJA para o ensino no Brasil. No entanto, mesmo que o Parecer procure articular as lutas históricas com as funções da EJA, é possível observar, em seu interior, que há lacunas para precarização da modalidade, por meio de práticas educativas orientadas no documento e a aproximação com a política neoliberal, direcionada para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho (SILVA; SOUZA; BARBOSA, 2021).

A respeito do direcionamento voltado para uma política neoliberal, consideramos importante recorrer a Apple (1987), quando o autor infere que o currículo se denomina, dentre outras coisas, como um projeto societário de dominação e de manutenção do poder. As Diretrizes aprovadas em 2000, por mais que apresentassem características interessantes para marcar uma mudança nas propostas curriculares da EJA, caracterizaram-se, ainda assim, como um reflexo da política neoliberal que estava em ascensão no contexto político brasileiro, sendo um fato que não pode ser negligenciado quando se pensa nos avanços em políticas públicas educacionais e, neste caso, curriculares, no Brasil.

No Brasil, em 2002, foi realizado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) pela primeira vez, destinado a conferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam concluir o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade considerada apropriada. O exame é aplicado pelo INEP, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao ENCCEJA (BRASIL, 2017).

A mais recente política curricular, a nível nacional, para a Educação Básica brasileira, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento foi aprovado em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017; e Ensino Médio, em 2018. No entanto, esse documento é alvo de inúmeras críticas, desde a sua elaboração, aprovação e implantação, pois apresenta diversas lacunas referentes aos conteúdos, uma vez que sustenta sua proposta ao desenvolvimento de habilidades e competências e, ainda na “marginalização” de segmentos/modalidades da educação básica, como a EJA.

Para se ter uma ideia, no documento, considerando toda a sua extensão, o verbete “jovens e adultos” só aparece nove vezes, sendo oito na apresentação geral, inserida como objeto de conhecimento de Língua Portuguesa e Educação Física no Ensino Fundamental, e uma, na apresentação do Ensino Médio. Logo, a EJA, a partir dessa percepção do conteúdo do documento, é manifesta de forma marginal do que se pretende com a elaboração dos demais dispositivos curriculares que foram e estão sendo elaborados pelas secretarias estaduais e municipais de educação para as suas respectivas jurisdições de atuação (ARAÚJO; SILVA; SENA, 2020).

Os autores nos convidam a pensar sobre a posição em que fica a EJA nesse arranjo curricular no qual a modalidade é apenas mencionada, e não problematizada. Os alunos da EJA, de acordo com Oliveira (2004), possuem especificidades próprias de aprendizagem; logo, deve haver um direcionamento curricular, para que as instâncias criadoras e reguladoras dos currículos locais elaborem programas que contemplem essas particularidades. No entanto, de acordo com Araújo, Silva e Sena (2020), isso se torna um desafio, pois o maior documento curricular do país foi só pensado, em sua abrangência, para ensino regular, enquanto que modalidades como a EJA precisam ser enquadradas dentro do que as secretarias consideram, no currículo regular, como próximo da realidade dos alunos jovens e adultos

Atualmente, visando novas perspectivas para o ensino e aprendizagem dos jovens e adultos, o governo de Minas Gerais lançou uma nova proposta de política pública, por meio de diálogos junto à Rede e ao Grupo de Trabalho – Educadores EJA, grupo focal de servidores das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e de professores que atuam na EJA, em diversas escolas regionais, inclusive nas inseridas nas unidades prisionais e em Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), elaborando propostas e novas estratégias de fortalecimento dos processos de ensino (BRASIL, 2021).

Assim, as reformulações tiveram como base os seguintes argumentos, indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico na “EJA Novos Rumos”:

[...] o estudante como sujeito da própria aprendizagem; o trabalho colaborativo e a integração da Equipe Escolar; a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; o trabalho focado no desenvolvimento das habilidades centrais de cada área do conhecimento; a formação integral do educando e o desenvolvimento de competências Socioemocionais (BRASIL, 2021, p. 4).

Do mesmo modo, pretende-se alcançar, no âmbito metodológicos da “EJA Novos Rumos”: a) um ensino individualizado, com atendimento específica ao estudante; b) destaque nos saberes e experiências previamente conquistados pelo estudante, articulando o seu

letramento e a vida social; c) metodologia específica e adequada ao público atendido; d) protagonizar o estudante, por meio de práticas pedagógicas que favorecem o trabalho colaborativo e o protagonismo do estudante; e) trabalho pedagógico abrangendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; f) utilização de metodologias ativas no desenvolvimento do aluno e mediação pedagógica pelo professor no processo educativo; g) avaliação da aprendizagem buscando diagnosticar, com características formativo, participativo, processual, contínuo e cumulativo, prevalecendo os aspectos qualitativos do aprendizado do estudante sobre os quantitativos; e h) intervenção pedagógica ao longo do processo para a retomada de aprendizagens não consolidadas (BRASIL, 2021).

Logo, como vimos, no decorrer da história da EJA no Brasil, tivemos algumas iniciativas de mudanças nas políticas públicas que contemplam esse seguimento, e embora tenham ocorrido diversas modificações, ainda há um longo caminho para que possamos garantir a valorização do ensino e aprendizagem da EJA. Em contrapartida, é preciso trabalhar o analfabetismo atual, a evasão, as estruturas escolares que recebem estes alunos bem como o trabalho árduo de reformulação das políticas públicas, realizando a reavaliação das metodologias e das propostas pedagógicas, para que possa ser ofertado um ensino de qualidade para os jovens e adultos que não foram contemplados com a educação básica na idade considerada apropriada.

1.2 Formação de professores na contemporaneidade

A formação inicial de professores tem se tornado alvo de debates teóricos e políticos, não se limitando ao âmbito nacional, mas ultrapassando fronteiras internacionais. Seguindo esse pressuposto, no contexto atual, a formação inicial dos profissionais da área acadêmica ganhou notoriedade em diversos fóruns conduzidos a nível mundial, reverberando a importância da formação inicial docente.

Gatti (2014), aponta que países como Chile, EUA, França, Inglaterra, dentre outros, têm investido, nas duas últimas décadas, na educação, e, essencialmente, em políticas de formação docente, para fortalecer o interesse dos profissionais em seguir carreira acadêmica, deixando-a mais atrativa. Essa iniciativa, segundo a autora, é justificada pelo reconhecimento desses países pelo papel indispensável dos professores como agentes formadores, uma vez que estes “[...] são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (GATTI, 2014, p. 35).

Nesse sentido, destaca-se que uma das etapas de formação dos professores mais significativa é a formação inicial. Esta é desenvolvida por instituições e constituída por um currículo no qual é determinado um cronograma que conduz a formação por meio de um conteúdo institucional e sequencial. Esse cronograma curricular estabelece, gradativamente, o progresso de conclusão dessa formação, adquirindo, assim, aptidão no campo pedagógico e acadêmico, com intuito de exercê-la em suas práticas (MARIM; BERNARDES, 2017).

Autores, como Marim e Manso (2018), afirmam que a formação inicial dos professores deve ser reconsiderada quando se pensa em melhores experiências futuras de ensino; no entanto, para que essas reconsiderações aconteçam, é necessário uma série de intervenções no processo educativo, tendo como exemplos: as práticas pedagógicas, o currículo, a avaliação, as políticas públicas educacionais, assim como a própria sociedade.

De acordo com Gatti (2014), com o propósito de contribuir para a formação humana como um todo, a educação, materializada, dentre outras coisas, nas práticas de ensino dos professores, tem um papel determinante a desempenhar nos diversos contextos sociais, econômicos e culturais presentes na sociedade contemporânea. Desse modo, deve estar vinculada à ideia de que “a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Autores, como Nóvoa (2001), Libâneo (1998) e Freire (2005), convergem na concepção de que na atualidade a profissão docente denomina-se complexa, sendo muito mais difícil do que foi nas décadas iniciais do século XX. Entre os elementos que compõem a complexidade da tarefa de ser professor, os autores apresentam que a falta de liberdade na escolha dos currículos – que, na maioria dos casos, já vêm prontos –, a dificuldade no manuseio das novas tecnologias; e a complexidade da sociedade atual. Para os autores, os professores não são preparados devidamente para o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis, além não serem formados para lidar com a diversidade, com as especificidades de seus alunos e, ainda, com as desigualdades presentes na sociedade e que chegam a escola.

Em uma época de aceleradas transformações na sociedade, a formação dos futuros professores deverá constituir domínios de ação e investigação importantes para o futuro da sociedade. Hoje, a profissão docente exige competências e empenho não só de caráter cultural, científico e pedagógico, mas também por meio do caráter pessoal e social, influenciando percepções sobre educação e ensino, escolas e currículos (PEREZ; COSTA; VIEL, 2002).

É importante considerar as exigências sociais atribuídas aos professores. Segundo Marim e Manso (2018), essas novas demandas requerem desse profissional uma formação qualificada e bem estruturada, que atenda às configurações da sociedade contemporânea, a qual

se constitui complexa. Os autores entendem que “[...] o processo de formação inicial exige desenvolver novas competências que devem ser priorizadas e integradas aos currículos das instituições de Educação Superior que oferecem cursos para a formação inicial de professores” (MARIM; MANSO, 2018, p. 34). Nesse direcionamento, para os autores, é possível estabelecer, nas discussões sobre o processo educativo, um novo paradigma educacional. Assim, considerando as competências mencionadas pelos autores (cultural, científica, pedagógica, caráter pessoal e social), é possível defini-las como um conjunto de habilidades para o enfrentamento de diversas situações, mobilizando, de uma forma adequada, ágil, pertinente e inovadora, diversos recursos cognitivos, tais como pontuam Perrenoud e Thurler (2009): a) saberes; b) capacidades; c) microcompetências; d) informações; e) valores; f) atitudes; g) esquemas de percepções, avaliação e raciocínio. Os autores ainda afirmam que, no processo de formação inicial, é levada em consideração apenas parte dos recursos necessários, limitando o mínimo dos saberes a serem ensinados.

Portanto, mesmo que seja importante identificar o conjunto das competências, vale destacar que é preciso considerar os recursos das práticas profissionais para integrarem de forma estratégica na formação de futuros docentes reflexivos, [...] “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6). A prática docente deve ser mediada por um movimento de ação-reflexão-ação, caracterizando o docente como um professor prático-reflexivo.

A concepção de professor prático-reflexivo foi elaborada pelo pedagogo estadunidense Schön (1997). De acordo com o autor, o desenvolvimento “[...] de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia” (SCHÖN, 1997, n.p.). Schön (1997) assegura, ainda, que para que os professores se desenvolvam como profissionais reflexivos, é importante que os agentes escolares, essencialmente, a gestão da escola, se comprometam a garantir “espaços de liberdades”. Assim, a constituição de um professor prático-reflexivo não é uma tarefa limitada ao profissional docente, mas envolve toda a equipe escolar.

1.3. Os saberes docentes

No que tange à discussão que envolve o elemento reflexão como componente constitutivo de uma prática docente que vise a qualidade educacional e importante para se refletir sobre a formação de professores, buscou-se registros teóricos sobre os saberes essenciais

para a prática pedagógica dos professores. Desse modo, baseamo-nos em Tardif (2002) para a categorização desses saberes, a fim de tecer alguns apontamentos. No entanto, ressaltamos que, por mais que a base teórica tenha sido construída por Tardif (2002) para a construção desse fragmento sobre os saberes docentes, outros autores também participam dessa elaboração.

A discussão sobre saberes docentes é ampla e necessária para compreender o processo educativo no cotidiano de sala de aula. Os saberes desse profissional são oriundos de diversas fontes e se manifestam em diversos momentos, obedecendo ao contexto no qual o professor está inserido (TARDIF, 2002). Essas fontes se referem tanto ao que é aprendido na academia (formação inicial e continuada) quanto ao conhecimento adquirido nas experiências (atuação profissional). Desse modo, ancorando-nos no pensamento de Tardif (2002), entendemos que os saberes docentes estão vinculados a duas dimensões de sua profissão: formação e experiência. Assim, são quatro as categorias de saberes defendidas pelo autor: (1) profissionais; (2) curriculares; (3) disciplinares; e (4) experienciais. A partir desse ponto, será descrito, à luz do pensamento de Tardif (2002), como se caracteriza cada um dos saberes docentes essenciais para a prática de ensino.

De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais estão vinculados ao conhecimento adquirido no processo de formação inicial e continuada. São considerados, também, saberes profissionais os conhecimentos pedagógicos sobre metodologias, procedimentos, didática, currículo e avaliação, por exemplo, e ainda, aqueles relacionados às ciências, ensinados pelos professores no período de formação (TARDIF, 2002)

No que se refere aos saberes disciplinares, o autor assegura que estes fazem parte do conjunto de conhecimentos provenientes dos componentes curriculares oferecidos pelas instituições formadoras, como, por exemplo, geografia, linguagem, ciências exatas etc. Para Tardif (2022, p. 18), os saberes “[...] emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes”.

Acerca dos saberes curriculares, Tardif (2002) aponta que são aqueles conhecimentos vinculados ao modo como as instituições escolares se apropriam daquilo que foi produzido e socializado historicamente pela humanidade. Assim, são sistematizados e transmitidos aos estudantes por meio de programas curriculares escolares; nesse sentido, os professores vão se apropriando desses saberes ao longo de sua experiência profissional. Segundo Tardif (2002, p. 38), esses saberes vinculados ao currículo, se baseiam-se em “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 para a cultura erudita”.

Sobre o saber experiencial, Tardif (2002, p. 109-111), assegura que esse saber “[...] se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social”. Em outras palavras, os saberes experienciais são fruto das vivências que os professores vão experimentando ao longo de sua prática profissional. Esses saberes se relacionam não só à sua ação dentro da sala de aula, mas no contato com os demais professores e alunos, a partir de situações que o desafiam a refletir sobre seu fazer pedagógico. Logo, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim, diante do exposto sobre as quatro categorias do saber docente, temos como base o entendimento de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), que apresentam que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. De acordo com esses autores, para alcançar os objetivos de ensino utilizados para a promover a aprendizagem dos alunos, os professores necessitam dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo a união desses conhecimentos um elemento fundamental e necessário para o processo de saber ensinar.

Por fim, a partir dessas considerações, é de grande contribuição que possamos recorrer às reflexões de Pimenta (1999, p. 29), ao assegurar que tais saberes são construídos e reelaborados pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Trata-se de um confronto que é mediado pela ação de todos, por meio da troca de experiências e da reflexão constante da prática. Esse movimento é fundamental para a constituição dos saberes necessários para o ensino.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA EDUCAÇÃO COMPARADA

Neste capítulo, abordaremos a Metodologia da Educação Comparada, que conduzirá o desenvolvimento da presente pesquisa. Serão apresentados o contexto histórico da Educação Comparada, as fases do método comparativo, a Árvore de Parâmetros, Categorias e Indicadores e, por fim, o desenho do Estágio Supervisionado no curso de Matemática do ICENP/UFU.

A Educação Comprada é baseada nas seguintes fases do método comparado: a) descritiva; b) interpretativa; c) justaposição; e d) comparação, seguida da árvore de categorias; parâmetros e indicadores do objeto de estudo. Nesse sentido, descreveremos sobre essas fases, ao longo deste capítulo.

2.1 Educação Comparada

A Educação Comparada é um instrumento que nos ampara por meio dos contextos divergentes, convergentes e tendências que permitem traçar melhorias nos sistemas educacionais globais.

Diversas perspectivas, no que se refere à definição da Educação Comparada, são abordadas por vários comparatistas. Seguindo esse pressuposto, por meio da ótica de Manzon (2011) *apud* De Castro (2013), a educação comparada pode ser definida por meio de três perspectivas: i) características institucionais; ii) na sua posição como um campo acadêmico; e iii) sua metodologia. Assim,

Ela considera que, para um estudo ser categorizado explicitamente como comparativo, ele precisa ter como objeto sistemas educacionais considerados de forma “cross” nacional e “cross” cultural e usar o método comparativo, trazendo assim a ideia de “sistemas educacionais vistos de uma perspectiva transnacional” (MANZON, 2011 *apud* DE CASTRO, 2013, p. 324).

Por outro lado, a Educação Comparada é um recurso imprescindível para o alcance do conhecimento, utilizada como refúgio para esclarecer questões teóricas e práticas. Desse modo, a definição de Educação Comparada reserva-se a determinar certo ramo de estudos caracterizados pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto (LOURENÇO FILHO, 2014).

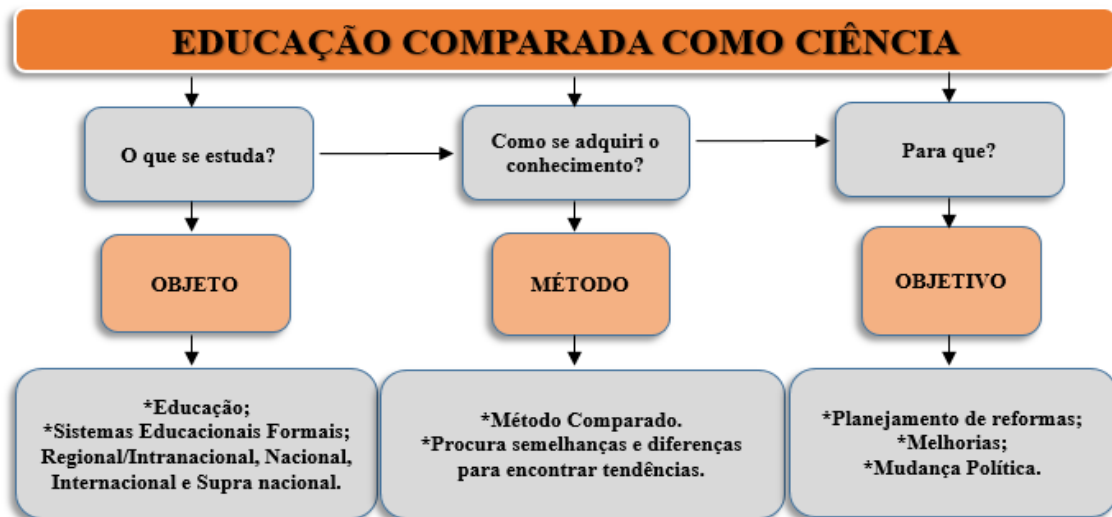
Seguindo nessa linha, para Martínez Usoralde (2003) *apud* Caballero *et al.* (2016), podemos usar a comparação como estratégia, em nosso cotidiano, como forma de pensamento racional sobre o que acontece na vida.

A Educação Comparada nos move para conduzirmos, simultaneamente, pesquisas comparativas de múltiplas perspectivas, para que possamos apontar as limitações das compreensões dos fenômenos e fatos educacionais.

Na busca em atingir o objetivo da Educação Comparada, é imprescindível a seleção rigorosa de fontes, podendo ser classificadas em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são obtidas por meio de documentos originais sem manipulações e as fontes secundárias são aperfeiçoadas, ou seja, são resumos ou relatórios adquiridos por meio das fontes primárias (LATORRE; RAINCÓN; ARNAL, 2005 *apud* CABALLERO *et. al.*, 2016).

Ao definir a Educação Comparada como Ciência, segundo Garrido (1996) *apud* Caballero *et al.*, (2016), é necessário dar início por meio de três elementos primordiais: objeto (sistema de educação, estadual, nacional e internacional); método (comparação entre divergências e convergências para se estabelecer tendências); e objetivo (reorganização de políticas públicas), conforme esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Elementos que compõem a Educação Comparada



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Caballero *et al.* (2016).

Para que um trabalho possa ser considerado Científico, na Educação Comparada é necessário realizar observações, análises, experimentos e estudos dos fatos e fenômenos, visto que esses estudos possam abranger: i) cunho fenomenológico (observação realizada por meio de estudos de fenômenos, fatos ou aspectos cabíveis ou não a observações, podendo ser

quantificáveis ou não); ii) homogeneidade (áreas de estudos compatíveis); iii) pluralidade (diversidade de fatos e fenômenos para estudo, quanto mais diversos os fatos e os fenômenos forem, mais embasado se faz o estudo); iv) heterogeneidade (fenômenos e fatos distintos para a comparação); e, por fim, v) globalidade (contribuir com a sociedade como um todo) (GARRIDO, 1996 *apud* CABALLERO *et. al*, 2016).

Seguindo esse pressuposto, como mencionado anteriormente, a Educação Comparada desempenha um importante papel em pesquisas que buscam analisar sistemas educacionais e, especialmente, na presente pesquisa. Pretende-se que a Educação Comparada possa nos conduzir a: analisar, observar e comparar as práticas pedagógicas envolvendo as competências conceituais, pedagógicas e psicopedagógicas dos supervisores do estágio curricular, observado por meio dos relatórios individuais dos discentes, possibilitando assim, que tracemos divergências, convergências e tendências comuns entres essas competências.

2.2 Fases do Método Comparativo

Para realizar a organização e sistematização do trabalho científico de natureza Comparada, é necessário estruturá-lo por meio de quatro fases: a) descritiva; b) interpretativa; c) justaposição; e d) comparativa (BEREDAY, 1968 *apud* CABALLERO *et. al*, 2016).

A primeira fase do Método Comparativo é a fase descritiva, também chamada de fase analítica. É fundamental a dedicação do pesquisador neste momento, para realizar a exploração do objeto de pesquisa, por meio de diferentes mecanismos, como: coleta dos dados, classificação, análise e apresentação dos dados.

Na premissa de Velloso e Peter (1991) *apud* Caballero *et al.* (2016), a repetição é realizada de acordo com a quantidade de sistemas educacionais que se devem comparar, portanto, apresentando dados efetivos nas análises de sistemas selecionados.

A segunda fase do método, denominada de interpretativa, é apontada como uma revisão da anterior (descritiva), e tem como objetivo identificar e eliminar dados errados de informações coletadas anteriormente e analisar e interpretar, de forma adequada, esses dados coletados (RAVENTÓS, 1983). Nesse momento, é necessário utilizar diferentes métodos e fornecer interpretação contextual dos dados educacionais obtidos na pesquisa. Devemos considerar diferentes ambientes e contextos educacionais, tais como: elementos culturais, econômicos, ideológicos, sociais, filosóficos, históricos, políticos ou religiosos; estes são elementos que têm uma influência decisiva na educação (CABALLERO *et al.*, 2016).

Também para esses autores, a terceira fase é a justaposição. Assim, esse estágio do método é fundamental, podendo-se dizer que se constitui a fase de comparação por meio dos dados recolhidos anteriormente, dois a dois, em paralelo, para que possamos correlacionar os dados a serem comparados. Logo, esses dados serão colocados em paralelo às informações comparativas e suas interpretações, permitindo que sejam conhecidas suas semelhanças e diferenças. Essas informações apuradas podem ser representadas utilizando esquemas, tabelas, gráficos de barras, linhas de evolução, gráficos de setores ou mapas (CABALLERO *et al.*, 2016).

Por fim, a última fase é a comparativa, na qual fazemos leituras e comentários dos gráficos obtidos nas fases anteriores de forma crítica e analítica, adquirindo embasamento para emitir as conclusões do nosso objeto de estudo (VELLOSO; PEDRÓ, 1991 *apud* CABALLERO *et al.*, 2016).

Raventós (1983) parte do pressuposto que esta etapa é voltada mais para a síntese do que para a análise, sugerindo alguns meios para as comparações dos parâmetros e indicadores, tais como: (i) iniciar a avaliação pelo resultado geral, e gradativamente, para o particular; (ii) referenciar, primeiramente, os valores máximos para os mínimos e, por último, os médios; (iii) observar as convergências (dados que se aproximam da média, semelhanças e valores mais repetidos), as divergências (particularidades, valores mais distantes da média ou de menor frequência) e as tendências (os dados nos permitem criar hipóteses); e (iv) explicar e avaliar.

Com os resultados obtidos por meio da pesquisa, é possível realizar conclusões que serão norteadoras para apresentar sugestões às questões educacionais que foram comparadas durante a pesquisa.

2.3 Árvore de Parâmetros, Categorias e Indicadores

É possível delimitar o objeto de estudo por meio de três níveis: a) dimensão: permite agrupar parâmetros de natureza semelhantes; b) parâmetro: agrupa indicadores similares; e c) indicador: menor unidade de medida comparativa (CABALLERO *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva, Caballero *et al.* (2016) consideram que a árvore de categorias é semelhante ao exemplo de uma árvore, que nos mostra que a escolha da comparação é realizada hierarquicamente, isto é, das especificidades de níveis inferiores para as especificidades de níveis superiores. Assim, a dimensão pode conter diversos parâmetros, e abranger vários

indicadores; logo, os indicadores são a menor unidade de medida e, por sua vez, não podem ser subdivididos ou conter outras esferas de estudo.

Desse modo, essas categorias da estrutura comparativa podem ser exemplificadas por meio da Figura 2, denominada *Árvore de Categorias*, onde podemos observar que o objeto de estudo é representado pelo tronco. Assim, a dimensão está representada pelos galhos maiores e, por fim, os indicadores são representados por meio das folhas.

Figura 2 - *Árvore de Categorias*



Fonte: Caballero *et al.* (2016, p. 12).

No Quadro 1, apresenta-se a árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores; a árvore está dividida em três categorias.

Quadro 1 - *Árvore de Parâmetros, Categorias e Indicadores*

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
1. Proposta Curricular	1.1 Organização Curricular	1.1.1 Constituição Federal 1.1.2 Leis de Diretrizes e Bases 1.1.3 Conselho Nacional de Educação
	1.2 Discussões Teóricas	1.2.1 Percepções para EJA 1.2.2 Princípios para EJA
	1.3 Currículo Orientador	1.3.1 Necessidade da Construção do Currículo 1.3.2 Organização do Trabalho Docente
2. Cenário da Formação Profissional	2.1 Formação Acadêmica do Docente	2.1.1 Formação Inicial 2.1.2 Formação Continuada 2.1.3 Instituição Formadora 2.1.4 Tempo de Atuação Profissional
	2.2 Cenário de Atuação do Docente	2.2.1 Quantidade de Alunos 2.2.2 Segmento de Atuação Docente
3 Saberes Docentes na Carreira Profissional	3.1 Pressupostos: Metodológicos, Conhecimentos Científicos e Práticas Educativas	3.1.1 Saber Curricular 3.1.2 Saber Disciplinar 3.1.3 Saber Profissional 3.1.4 Saber Experiencial

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

A árvore de parâmetros foi construída de forma estrutural; as categorias abordadas na pesquisa estão divididas em: a) Proposta curricular; b) Cenário da Formação Profissional; e c) Saberes Docentes na Carreira Profissional. Tais categorias apresentam parâmetros e indicadores específicos, de acordo com o tema abordado.

A categoria nomeada como “Proposta curricular” foi dividida em três parâmetros: i) Organização Curricular (Constituição Federal; Leis de Diretrizes e Bases e Conselho Nacional de Educação); e ii) Discussões Teóricas (Percepções para EJA; Princípios para EJA); e iii) Currículo Orientador (Necessidade da construção do Currículo e Organização do Trabalho Docente).

A segunda categoria, intitulada “Cenário da Formação Profissional”, aborda dois parâmetros: i) Formação Acadêmica do Docente (Formação Inicial; Formação Continuada; Instituição Formadora e Tempo de Atuação Profissional); e ii) Cenário de Atuação do Docente (Quantidade de Alunos; Segmento de Atuação Docente).

A terceira e última categoria aborda os “Saberes Docentes na Carreira Profissional”, tendo os seguintes parâmetros: Pressupostos Metodológicos, Conhecimentos Científicos e Práticas Educativas (Saber Curricular; Saber Disciplinar; Saber Profissional e Saber Experiencial).

Assim, mediante a metodologia, e com o intuito de se debruçar sobre os apontamentos e reflexões tecidos nos relatórios em questão, o presente trabalho abordará discussões em torno dos saberes e práticas docentes. Para tanto, utilizamos, como ponto de partida, a caracterização das instituições, a distribuição dos estagiários por instituição, bem como o perfil profissional dos professores supervisores, além de aspectos básicos, como matrícula e assiduidade dos alunos da EJA nas instituições concedentes.

CAPÍTULO 3: CENÁRIO DA PESQUISA: TECENDO OLHARES

Este fragmento se baseia no contexto da pesquisa e nas informações apresentadas nos relatórios de estágio entregues no final do período do semestre letivo da disciplina Estágio Supervisionado III.

Nesta etapa, apropriamo-nos de duas fases do método comparado, as quais, segundo Caballero *et al.* (2016), sendo e: a) descritiva, onde há a coleta, classificação, análise e apresentação dos dados e b) interpretativa, que tem como objetivo identificar e eliminar dados errados de informações coletadas anteriormente e analisar e interpretar, de forma adequada.

No decorrer deste capítulo, serão descritas a organização e estrutura do Estágio Supervisionado III de acordo com o PPP do curso de Matemática do ano de 2010; a caracterização das instituições de ensino que acolheram os 12 estagiários; a distribuição de estagiários por escola e turmas e de professores supervisores por estagiário; a assiduidade dos alunos matriculados; o perfil profissional dos professores supervisores; e, ainda, uma breve apreciação, em quadros, dos relatos dos estagiários sobre as práticas de ensino dos profissionais em questão, articulando-os com as categorias elencadas por Maurice Tardif acerca dos saberes docentes.

Destaca-se que as atividades de ocorreram no ano de 2019 nas cidades de Ituiutaba e Capinópolis – MG. Apesar de ter um novo currículo para a estrutura e organização do estágio em 2020, a pesquisadora, em 2019, ainda estava inserida no componente curricular presente no Projeto Político Pedagógico do curso aprovado em 2010.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Graduação Licenciatura em Matemática, o Estágio Supervisionado realiza a inserção do aluno ao campo profissional por meio da teoria e a prática, sendo essa inserção na sala de aula ou em outras áreas do contexto escolar, podendo analisar e vivenciar situações provenientes do seu futuro ambiente de trabalho (UFU, 2010).

3.1 Contexto da pesquisa

A UFU apresenta, de acordo com Resolução nº. 02/2004, do Conselho de Graduação, os seguintes objetivos para os Estágios Supervisionados nos cursos de licenciaturas: i) possibilitar ao graduando a vivência de situações diversas e visíveis, relacionadas à sua futura

profissão; ii) proporcionar a junção da teoria-prática; e iii) enriquecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel na sociedade.

No que tange aos saberes dos professores, existem características próprias, e requer-se a participação pessoal dos profissionais na tematização, reflexão, análise, sistematização e discussão, assim como o desenvolvimento de um trabalho eficaz em sala de aula. Os futuros professores também devem compreender outras atividades profissionais, tais como: participar da definição de projetos de educação escolar e currículo, ingressar em associações profissionais; e interagir com os pais dos alunos e outros membros da comunidade escolar (UFU, 2010).

Para o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, os Estágios Supervisionados correspondem ao componente de caráter teórico-prático, visando: a) criar condições para vivenciar situações específicas e diversas relacionadas com a profissão docente; b) compreender a identidade profissional dos professores e a sua importância no processo de educacional; c) promover a articulação teórico-prática; d) predispor situações de ensino a partir das quais seja possível a experiência de intervenção pedagógica; e e) auxiliar para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação (UFU, 2010).

Seguindo esse pressuposto, de acordo com o PPP (UFU, 2010), os Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP são divididos em quatro etapas e segmentos, apresentados por meio do Quadro 2. Para a presente pesquisa, destacaremos o Estágio Supervisionado III, no qual os estagiários vivenciaram experiências voltadas ao ensino da EJA nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foi conduzido como base para o nosso objeto de pesquisa.

Quadro 2 - Distribuição dos Estágios Supervisionados do PPP 2010

ESTÁGIO	PERÍODO	SEGMENTO	CARGA HORÁRIA		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
Estágio Supervisionado I	6º	Ensino Fundamental	30h	60h	90h
Estágio Supervisionado II	7º	Ensino Médio	30h	60h	90h
Estágio Supervisionado III	8º	Educação de Jovens e Adultos	45h	90h	135h
Estágio Supervisionado IV	9º	Ensino Médio	30h	60h	90h
TOTAL			135h	270h	405h

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

O Estágio Supervisionado III é realizado no 8º período do curso de Licenciatura em Matemática do ICENP, e segundo o PPP (UFU, 2010), tem como tema a investigação,

observação, interpretação análise e registro das variáveis manifestações ocorridas dentro do ambiente escolar. O objetivo desse estágio é inserir os discentes, preferencialmente, na rede pública de educação, dispondo-se de oportunidades de criação e de participações em experiências do cotidiano escolar tanto metodológicas, tecnológicas quanto práticas docentes, com intuito de inovar e interdisciplinar, auxiliando na busca e superação de adversidades identificadas no processo de ensino e aprendizagem (ICENP, 2020).

Destaca-se, ainda, como objetivos específicos do Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Matemática: a) orientar na observação, interpretação análise e registro das manifestações ocorridas no ambiente da sala de aula do Ensino Fundamental e EJA como espaço de construção do conhecimento, o processo ensino e aprendizagem, dinâmica do cotidiano bem como espaço físico, metodologia, recursos e material pedagógico; b) orientar e planejar a atuação do discente em sala de aula assessorada pelo professor supervisor da instituição parceira; c) auxiliar a junção entre o conhecimento teórico específico e pedagógico e a prática docente; d) confrontar a prática vivenciada no ambiente escolar com a fundamentação teórica; e) compartilhar o conhecimento adquirido das experiências, favorecendo a formação do profissional docente; f) estimular a formação de profissionais em nível superior para a educação básica; e g) enaltecer a qualidade da formação inicial de professores no curso de Matemática, promovendo a agregação entre a educação superior e a educação básica (ICENP, 2020).

No Estágio Supervisionado III, o foco é a EJA; porém, a carga horária para a prática educacional nessa fase do estágio é de 135h, sendo a maior, quando comparada com a dos estágios anteriores. Assim, devido à redução da carga horária desse segmento, em virtude de uma menor oferta que o Ensino Fundamental regular, foi necessário que os estagiários fizessem a complementação da carga horária no Ensino Fundamental regular, o que possibilitou a articulação e a vivência em ambos os ambientes, agregando experiências balizadoras para traçar divergências e convergências.

Como uma das bases para a avaliação do Estágio supervisionado III, os discentes, juntamente aos professores supervisores das instituições concedentes, elaboraram planos de aulas para realizar diversas atividades e regências, que foram aplicadas pelos estagiários com a supervisão e o acompanhamento tanto do professor supervisor quanto do coordenador deste estágio.

Assim, os planos de aula foram conduzidos por meio de abordagens metodológicas e tendências do ensino da Matemática presentes nos documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

Conteúdo Básico Comum (CBC), estudados durante a formação acadêmica dos estagiários nas disciplinas pedagógicas, possibilitando vivências enriquecedoras, com base nos currículos.

Essas regências organizadas pelos estagiários foram discutidas individualmente, em um momento marcado com o Coordenador do estágio; e, antes de serem ministradas nas instituições concedentes dos estágios supervisionados, eram apresentadas dentro da sala de aula na universidade, com objetivo de socializar as propostas didáticas de regência, contribuindo, assim, de um modo geral, para a formação de todos os estagiários.

Logo após a aplicação das regências nas salas de aulas da universidade, tanto os estagiários quanto o coordenador compartilhavam as situações vivenciadas no momento da aplicação das regências, gerando discussões e reflexões nas aulas teóricas, podendo articular a teoria com a prática.

A experiência de vivenciar situações no Ensino Fundamental regular e, principalmente, na EJA, proporcionou que os estagiários conhecessem as mudanças de comportamento e pensamento no processo de ensino e aprendizagem nesses segmentos da educação.

3.2 Dados da pesquisa

Esta pesquisa se insere na análise de relatórios oriundos de atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado III do ICENP. Destaca-se que tais relatórios estão estruturados com as seguintes informações: a) apresentação; b) caracterização das escolas; c) caracterização dos professores; d) caracterização das classes; e) fundamentação teórica; f) relatos de aulas; g) considerações finais; h) referências; e i) anexos. Além disso, os documentos em questão foram construídos ao longo do estágio e fizeram parte da avaliação da disciplina. Esses documentos continham os relatos das aulas e das experiências vividas pelos discentes no ambiente escolar.

Os dados coletados nesta pesquisa pertencem a 12 estagiários que atuaram em cinco escolas públicas, sendo quatro da rede estadual e uma da rede municipal. A apresentação dessas informações, assim como da caracterização das escolas, perfil dos professores e distribuição dos estagiários por instituição de ensino, será disposta em quadros, seguidos de comentários e análises acerca do exposto, como veremos a seguir.

3.2.1 Caracterização das instituições e dos docentes

Uma das informações extraídas dos relatórios foi a caracterização das instituições concedentes, conforme Quadro 3. Dentro das descrições, observou-se informações acerca da localização (município); ano de fundação; condições materiais e estruturais presentes nos espaços físicos, como número de salas, quantidade de banheiros, infraestrutura tecnológica etc., além dos segmentos de ensino que ofertam a modalidade da EJA.

Destaca-se que as referidas informações, concernentes à caracterização das instituições de ensino, advém de uma escolha da pesquisadora, como forma de sistematizar os dados coletados nos relatórios acerca dos aspectos gerais de cada escola concedente.

Quadro 3 - Caracterização das instituições de ensino municipais e estaduais concedente do Estágio Supervisionado III

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO DE FUNDAÇÃO	ESPAÇO FÍSICO	SEGMENTO DE ENSINO
Escola Estadual Antônio Souza Martins (Ituiutaba)	1974	16 salas de aula; biblioteca; sala de multimídias; laboratório de ciências da natureza e suas tecnologias; refeitório; quadra poliesportiva; laboratório de informática com acesso à internet; banheiros masculinos e femininos; sala dos professores; sala de supervisão pedagógica, sala de direção e apoio estudantil; pátio coberto, cozinha e secretaria.	Ensino Fundamental Séries Finais; Ensino Médio e EJA (Ensino Médio)
Escola Estadual Coronel Tonico Franco (Ituiutaba)	1971	Espaço livre e quadra poliesportiva coberta; 01 secretaria; 01 sala de informática; 01 sala da direção; 01 sala dos professores; 09 banheiros; 01 sala da supervisão; 01 sala de vídeo; 08 salas de aula; 01 dispensa; 04 almoxarifados; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 sala para o AEE, 01 biblioteca.	Ensino Fundamental Séries Finais; Ensino Médio e EJA (Ensino Médio)
Escola Estadual Governador Israel Pinheiro (Ituiutaba)	1966	Almoxarifado; biblioteca; cozinha; dispensa; laboratório de informática, com 20 computadores com acesso à internet; lavanderia; pátio coberto; sala de secretaria; 16 salas de aula; sala de direção; sala de vice direção; sala de professores; sala de supervisão escolar; tesouraria; um laboratório de Ciências em	Ensino Fundamental Séries Finais; Ensino Médio, EJA (Ensino Médio), cursos técnicos e APAC (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado).

		pleno funcionamento; banheiros masculino e feminino, adequados a alunos com deficiência ou mobilidade.	
Escola Estadual Governador Juscelino (Capinópolis)	1942	01 laboratório de informática; 01 sala de recursos; 01 biblioteca variada para pesquisa; 11 salas de aula; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 anfiteatro; quadra de esportes; banheiros masculinos e femininos; sala dos professores; sala de supervisão pedagógica; sala de direção e apoio estudantil; pátio coberto e secretaria.	Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA (Ensino Fundamental Séries Finais).
Escola Municipal Manoel Alves Vilela (Ituiutaba)	1966	18 salas de aulas; 01 refeitório, 01 sala da direção, 01 quadra esportiva coberta, 01 laboratório de informática, 01 sala de material esportivo, 01 almoxarifado, 01 sala dos professores, 01 pequeno parque infantil; 01 sala da vice-diretora; 03 banheiros; 01 sala da supervisora; e possui um espaço onde funcionava um antigo laboratório de ciências que atualmente está desativado.	Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA (Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais).

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

É importante destacar que mesmo que a Universidade esteja localizada na cidade de Ituiutaba, ela atende a discentes de várias regiões do Triângulo Mineiro; assim, a Universidade possui um convênio com todo o estado. Porém, como tivemos uma estagiária que mora na cidade de Capinópolis, optou-se para a realização das atividades de estágio nesta cidade, também.

No que diz respeito à distribuição dos estagiários para cada escola, foi necessária uma estruturação, pois havia mais de um discente dentro de uma mesma instituição. Esse movimento se deu à baixa demanda de classes que ofertavam a EJA em Ituiutaba e em Capinópolis. Para maior detalhamento da distribuição, organizou-se essas informações conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Distribuição de Estagiários por Instituições de Ensino

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	MUNICÍPIO	ESTAGIÁRIO
Escola Estadual Antônio Souza Martins	Ituiutaba	5, 7 e 11
Escola Estadual Coronel Tonico Franco	Ituiutaba	9

Escola Estadual Governador Israel Pinheiro	Ituiutaba	1, 3 e 4
Escola Estadual Governador Juscelino	Capinópolis	10
Escola Municipal Manoel Alves Vilela	Ituiutaba	2, 6, 8 e 12

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

No Quadro 4, observa-se que os estagiários foram classificados pelos números de 1 a 12, de modo a manter o anonimato de suas identidades. Observando esse quadro, percebe-se, ainda, que o número de estagiários por instituição varia; isto é, em uma dada instituição há apenas um estagiário; enquanto, para outras instituições, estes números variam entre três e quatro discentes. Essa distribuição se deu pela alta quantidade de estagiários matriculados para poucas salas do segmento da EJA disponibilizadas para a realização das atividades propostas. Vale ressaltar que se tomava o cuidado nessas distribuições dos estagiários, para que essas distribuições acontecessem em horários distintos e que não houvesse mais de um estagiário atendendo a uma classe em um mesmo horário.

Para categorizar os professores supervisores, utilizaremos letras de A à G. Logo, tivemos sete professores supervisores do estágio supervisionado. Desse modo, tendo em vista que as escolas que ofertaram a EJA foram insuficientes para a quantidade de estagiários que compuseram nosso quadro de discentes, alguns professores supervisores acompanharam mais de um estagiário em sua classe de aula, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição de professores supervisores por estagiários

DOCENTE	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ESTAGIÁRIOS
A	Escola Estadual Governador Israel Pinheiro	4
D		1 e 3
B	Escola Municipal Manoel Alves Vilela	2, 6, 8 e 12
C	Escola Estadual Antônio Souza Martins	11
E	Escola Estadual Governador Juscelino	10
F	Escola Estadual Coronel Tônico Franco	9
G	Escola Estadual Antônio Souza Martins	5 e 7

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Ao observar o Quadro 5, nota-se que o professor B acompanhava quatro estagiários, os professores D e G acompanhavam dois estagiários, enquanto os demais acompanhavam um estagiário cada. A diferença está pela carga horária que cada docente possuía na modalidade. Em outras palavras, a quantidade de estagiários que cada professor acompanhava indicava que

este possuía uma carga horária de aulas maior. Nesse caso, o professor B possuía a carga completa de aulas para esta modalidade.

O quadro a seguir nos mostra a distribuição dos estagiários por segmento de ensino. A maioria dos estagiários realizaram as atividades em duas turmas ou mais. Nesse caso, entendemos que esses alunos puderam experienciar oportunidades de observações maiores acerca das práticas dos professores que os acompanhavam a respeito do conhecimento matemático.

Quadro 6 - Distribuição dos estagiários por segmento de ensino EJA

ESTAGIÁRIO	ANO/SÉRIE
1	8º EF
	9º EF
2	6º EF
	8º EF
	9º EF
3	8º EF
	9º EF
4	7º EF
	2º EM
5	2º EM
	3º EM
6	6º EF
	8º EF
	9º EF
7	2º EM
	3º EM
8	6º EF
	7º EF
	8º EF
	9º EF
9	1º EM
	2º EM
10	7º EF
	9º EF
11	9º EF
12	7º EF
	8º EF

	9º EF
--	-------

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Nesta pesquisa, foram considerados apenas os dados provenientes das observações da EJA. Nesse caso, optou-se por desconsiderar os registros realizados na complementação no ensino regular, por não ser o foco da pesquisa.

Para mensurar as composições das salas de aulas, foi realizado o estudo por meio das informações retiradas dos relatos dos estagiários. Logo, tendo em vista que estamos destacando a EJA, a diversidade de faixa etária dos alunos que compuseram essas classes é um ponto indispensável nas nossas discussões. Assim, a faixa etária dos alunos da EJA era distinta: de 15 a 50 anos, os quais, por diversos motivos, não puderam realizar o ensino regular na idade considerada adequada. Além da diversidade da faixa etária do público atendido pela EJA, destacou-se as frequências sazonais dos alunos matriculados, apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Assiduidade dos alunos matriculados no ensino da EJA

INSTITUIÇÃO	ANO/SÉRIE	QTD ALUNOS MATRICULADOS	QTD DE ALUNOS FREQUENTES
Escola Estadual Antônio Souza Martins	9º EF	Não informado	12
	2º EM	30	12
	3º EM	30	A Maioria
Escola Estadual Coronel Tonico Franco	1º EM	27	18
	2º EM	Não informado	15
Escola Estadual Governador Israel Pinheiro	7º EF	6	4
	8º EF	12	4
	9º EF	25	11
	2º EM	49	19
Escola Estadual Governador Juscelino	7º EF	20	12
	9º EF	42	33
Escola Municipal Manoel Alves Vilela	6º EF	13	4
	7º EF	12	8
	8º EF	12	6
	9º EF	28	17

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Assim, como demonstrado no Quadro 7, temos um número significativo de alunos que, por algum motivo, deixaram de frequentar as aulas ou compareceram de forma aleatória. Dentre as instituições que apresentam maior assiduidade, em relação ao número de matriculados, tem-

se a E. E. Governador Juscelino (situada em Capinópolis), em que, dos 42 matriculados em uma das turmas, pelo menos 33 frequentam as aulas regularmente. Dentre os casos de menor assiduidade, destaca-se a E. E. Israel Pinheiro, na qual, em uma das turmas, há 49 matriculados, mas só 19 frequentam as aulas regularmente. No entanto, mesmo diante dessa realidade, que indica a evasão e/ou desistência escolar, entende-se que o número de alunos que frequentam as aulas ainda é considerável, uma vez que autores, como Oliveira (1999), Arroyo (2006), Oliveira (2012) e Cavalcante (2017), argumentam que fatores como as condições socioeconômicas desses sujeitos, atreladas à necessidade de trabalhar, colaboram com a descontinuidade dos estudos.

A seguir, no Quadro 8 foram sistematizados os perfis dos professores supervisores do estágio supervisionado, destacando aspectos de sua formação inicial e continuada, bem como as respectivas instituições de ensino formadoras, além do tempo de atuação profissional no magistério.

Quadro 8 - Perfil dos professores supervisores do estágio supervisionado

PROF. SUPERV.	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO FORMADORA	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO
A	Licenciatura em Matemática	Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG	Não informado	20 Anos
B	Licenciatura em Matemática	Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG	Sim	14 Anos
C	Licenciatura em Matemática	Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG	Sim	14 Anos
D	Licenciatura em Matemática	Fundação Educacional de Ituiutaba – FEIT	Não informado	7 Anos
E	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Universidade de Franca (UNIFRAN)	Sim	11 Anos
F	Licenciatura em Matemática	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Sim	9 Anos
G	Licenciatura em Matemática	Fundação Educacional de Ituiutaba – FEIT	Não informado	Não informado

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Percebe-se, a partir do Quadro 8, que ao analisarmos os perfis dos professores supervisores, podemos identificar que, dos sete professores supervisores, apenas o professor E fez, inicialmente, em sua carreira acadêmica, outro curso; os demais professores cursaram Licenciatura em Matemática, tanto em instituições Federais, Estaduais e particulares. No entanto, no que tange à formação continuada, podemos analisar que, dos sete professores supervisores, apenas quatro possuem alguma formação continuada. Em relação aos demais, nada podemos afirmar, por falta de informações.

Por fim, acerca do período de experiência profissional, evidenciou-se que atuam de sete a 20 anos no ensino de Matemática. Ressalta-se que muitos professores não forneceram essas informações, sobretudo, quanto à sua atuação profissional e formação continuada. Assim, buscou-se, na Plataforma Lattes, os dados que faltavam; porém, sem sucesso.

Dessa maneira, parte das análises e das reflexões sobre alguns professores serão realizadas somente a partir das percepções dos estagiários apresentada nos relatórios dos 12 discentes, oriundas das trocas de experiências compartilhadas pelos estagiários nas aulas teóricas e observações do cotidiano da sala de aula.

3.2.2 A construção dos saberes docente

Neste fragmento, serão sistematizados os registros dos estagiários sobre a prática educativa de ensino. Destaca-se que, por mais que nas atividades de estágio incluía-se a regência em sala de aula, a partir, sobretudo, de projetos de intervenção, consideraremos apenas os relatos sobre as práticas dos professores regentes das escolas concedentes. Para tanto, utilizaremos as concepções de saberes docentes tecidas por Tardif (2002) para balizar a discussão e fornecer subsídios para a análise que será desenvolvida no próximo capítulo deste trabalho.

Dessa forma, como sinalizado no início desse texto, os saberes docentes essenciais para uma boa prática de ensino são: saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais (TARDIF, 2002). Entre essas quatro categorias, apenas duas foram organizadas em quadros com as informações apresentadas pelos registros dos estagiários nos relatórios, apontando se foram identificadas, nas observações, as aproximações das práticas dos professores com os saberes docentes defendidos por Tardif (2002).

A categoria que não foi disposta em quadro foi a correspondente aos saberes curriculares. A opção por não a referenciar se justifica na ideia de que não há, ainda, um

currículo ou documento de orientação curricular para a EJA, uma vez que estavam sendo ensinado aos alunos conteúdos que fazem parte do programa curricular do ensino regular, seja do Ensino Fundamental ou Médio. Logo, entendemos não ser possível tecer apontamentos sobre uma realidade inexistente.

No Quadro 9, cabe destacar que, na coluna denominada “Observação das práticas docentes”, soam quadros que se seguem; não nos propomos a analisar tais práticas isoladas, mas dispô-las de modo a articular os fragmentos com as contribuições teóricas de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Destaca-se que os saberes profissionais, disciplinares e experienciais se articulam em aspectos como metodologia, conteúdo e avaliação; por isso, em alguns dos relatos, as mesmas ações serão descritas em mais de um quadro.

Portanto, no Quadro 9, apresentado a seguir, estão dispostos alguns elementos presentes nos relatórios que, a partir da aproximação com o referencial teórico adotado (TARDIF, 2022), indicam a evidência ou não das práticas de ensino relacionadas aos saberes profissionais. Este saber constitui-se como “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 36) – inicial e continuada. No caso desta pesquisa, os professores são formados em Matemática; logo, procurou-se observar situações relacionadas ao trabalho com o conteúdo matemático articulado a metodologias que dialoguem com a construção do aprendizado dos sujeitos da EJA.

Quadro 9 - Saberes profissionais

ESTAGIÁRIO	DOCENTE	OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES
1, 3	D	Recorrente resolução de exercícios no quadro.
2, 6, 8, 12	B	Ancora-se constante na resolução de exercícios sem contextualização com a realidade de seus alunos.
4	A	Trabalha conteúdos de forma mecânica e procedimental, no entanto, momento ou outro, busca a participação dos alunos a partir dos seus conhecimentos prévios.
5, 7	G	A prática caminha entre uma abordagem tradicional e progressista. Há o uso de recursos de ensino tradicionais, como o quadro negro e o giz. Entretanto, busca criar condições em que os alunos se sintam à vontade para participar. Há, ainda, dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos; ausência de práticas inclusivas (na sala havia um aluno surdo).
9	F	Prática de ensino baseada em uma relação dialógica do processo educativo. No entanto, as propostas metodológicas não se articulavam com a realidade educacional do público da EJA.
10	E	Resolução de exercícios no quadro sem a participação dos alunos
11	C	Fica preso na resolução de exercícios no quadro com pouca ou nenhuma participação dos alunos

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

Na apreciação do Quadro 9, percebeu-se que, dos 12 relatórios, a maioria dos professores, mesmo possuindo a formação específica em Matemática e, alguns deles, especializações e Mestrado na área de ensino, não evidenciou, em sua prática de ensino, propostas que nos ajudassem a perceber a apropriação dos conhecimentos matemáticos, sobretudo, no trato metodológico com os conteúdos, a fim de haver efetiva aprendizagem dos alunos. Nos relatos, sistematizados neste e no quadro que segue, notou-se a presença do tradicionalismo pedagógico nas práticas de ensino dos professores.

Podemos perceber que no relato do estagiário 4, o professor A, possui práticas de ensino mecanizadas, típicas das que foram adotadas no Mobral. Neste sentido, mesmo depois da ruptura deste segmento, atualmente, os profissionais da área ainda utilizam as técnicas utilizadas naquela época.

Há a busca pequena de romper com a metodologia tradicional, em que o professor se torna o centro do processo educativo.

No próximo quadro estarão dispostas observações realizadas pelos estagiários sobre as práticas de seus respectivos professores supervisores de estágio. Este quadro foi sistematizado a partir de ações que se vinculam aos saberes disciplinares, os quais, segundo Tardif (2022), relacionam-se com os conhecimentos organizados em cada disciplina escolar, ou mesmo, dentro de cada disciplina. No caso da Matemática, tem-se, por exemplo: Álgebra, aritmética etc.

Quadro 10 - Saberes disciplinares

ESTAGIÁRIO	DOCENTE	OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES
1, 3	D	Os alunos não entendiam, em parte das aulas, o que era ensinado.
2, 6, 8, 12	B	Os alunos se sentiam com dificuldade de entender o que a professora estava ensinando.
4	A	Os alunos demonstravam entender o que a professora estava ensinando.
5, 7	G	Os relatos evidenciaram que os alunos entendiam o que estava sendo ensinado
9	F	Os alunos entendiam, em boa parte do tempo, o que estava sendo ensinado, no entanto, o relato evidenciou que houve o uso descontextualizado das novas tecnologias com a realidade dos alunos.
10	E	Os alunos demonstravam compreender que estava sendo ensinado
11	C	Os relatos evidenciaram que os alunos entendiam o que estava sendo ensinado

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

No Quadro 10, notou-se que a maioria das práticas observadas evidenciaram que os professores se apropriaram dos conhecimentos relacionados aos conteúdos trabalhados. Logo, o que se pode observar é que os saberes disciplinares, em detrimento dos profissionais e experiências, foram mais facilmente apropriados pelos professores. Esse dado é relevante, pois, observa-se que os conteúdos (atrelados a este saber), diferentemente do aspecto didático-metodológico, podem receber maior importância por estes profissionais, tanto em sua formação quanto em sua prática.

Destaca-se que os quadros em questão foram apenas um vislumbre inicial da problematização que se objetiva com este trabalho. De tal modo, no próximo capítulo, intenta-se aprofundar a discussão sobre as práticas docentes dos professores, à luz do referencial teórico adotado sobre os saberes docentes, adotando uma perspectiva comparativa.

Assim, apropriamo-nos de outras duas fases do método comparado, as quais, segundo Caballero *et al.* (2016), são: c) justaposição, em que existe a representação dos dados por meio de tabelas, gráficos, esquemas etc., a fim de identificar semelhanças e divergências e assim poder compará-las e d) comparação, e tem como objetivo realizar uma análise crítica com embasamento para futuras conclusões.

CAPÍTULO 4: JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO

Neste seguimento da pesquisa, trataremos da relação entre a teoria estudada sobre a formação profissional do docente para atuação no campo educacional e as práticas em virtude de uma educação de qualidade para todas as pessoas. Estimamos, com base nos estudos teóricos e reflexivos, uma prática que adote intervenções dialéticas, conferindo a importância e destaque não apenas para o professor, visto ainda, muitas vezes, este se como figura central no processo de ensino e aprendizagem, mas também e, principalmente, aos alunos, que são os principais agentes do desenvolvimento de sua aprendizagem. Para isso, buscamos pontuar acerca dos saberes docentes e das relações de como se dá o processo metodológico da aplicação de tais saberes na sala de aula, estabelecendo uma comparação entre a teoria e a realidade observada.

4.1 Proposta curricular para o desenvolvimento das práticas no Estágio Supervisionado

A discussão sobre currículo na EJA é de suma importância quando se pensa em promoção de qualidade do ensino. O público atendido nessa modalidade, muitas vezes, passa pela continuidade do processo de escolarização básica (EF e EM) em contato com profissionais que não foram preparados adequadamente para a função e, ainda, esses alunos se deparam com materiais didáticos e programas curriculares do ensino regular. Em outras palavras, a modalidade ofertada para aqueles que não tiveram oportunidade de finalizar seus estudos na idade considerada apropriada é marcada por uma série de fragilidades que comportam elementos como precarização das condições de trabalho, ausência de material didático apropriado, além da inexistência de uma proposta curricular e a formação docente suficiente para o atendimento às demandas desse público.

Em um contexto histórico e político, os ordenamentos jurídicos pós CF/1988 que orientam a prática educativa na EJA são poucos. Os que abordam a questão da escolarização da pessoa adulta, além da CF/88 (BRASIL, 1988), são a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000).

Essa discussão se torna relevante, pois, ao analisar o conteúdo dos relatórios acerca das atividades docentes de ensino, sobretudo, com base no referencial teórico adotado (TARDIF, 2002) e, ainda, reflexões sobre a EJA, identificamos que não era possível tecer uma análise sobre os saberes curriculares apresentado pelo autor. O motivo é que não se consolidou, ainda, no Brasil, um documento de orientação curricular que subsidie as escolas a criarem seus

programas curriculares.

No entanto, entendemos que a ausência desse dado nos serve de subsídio para levantamento de discussões que envolvem a urgência de elaboração desse documento enquanto dispositivo legal auxiliar das escolas e, sobretudo, de professores, os quais acabam utilizando o currículo do ensino regular para trabalhar com os alunos da EJA.

Nesse sentido, atrelada à importância de formação dos professores que atuam na EJA, há, ainda, a incidência da precariedade de material didático e orientação curricular quase inexistente, o que acaba encaminhando a prática de ensino de muitos docentes à recorrência de metodologias tradicionais – como apontado nos quadros do capítulo anterior sobre os saberes disciplinares e profissionais –, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Esse ponto é fundamental para se problematizar a realidade da EJA, pois os alunos acabam não usufruindo de uma educação própria para essa modalidade, sendo negligenciadas as particularidades de aprendizagem de seus sujeitos.

A esse respeito, Oliveira (2004) assegura que as pessoas jovens e adultas possuem especificidades de aprendizagem próprias; logo, possuem características de desenvolvimento que não podem ser vistas na mesma perspectiva da criança e do adolescente. A autora assegura que a ideia de adulto não se restringe a um indivíduo que percorreu etapas de desenvolvimento, mas abarca a concepção de sujeito histórico-cultural. Essa visão de sujeito, trazida pela autora para caracterizar o adulto, é primordial quando se pensa em práticas educativas de ensino, pois é preciso encarar o adulto não como um indivíduo que já desenvolveu (ou não) as capacidades cognitivas, mas sim como um sujeito de aprendizagem. Ainda na visão da autora, o adulto, enquanto sujeito histórico-cultural, é um ser que está em constante processo de influência de interferência e transformação da realidade em que vive, sendo, também, afetado por ela.

Nessa perspectiva, considerando que este fragmento do texto propõe uma discussão sobre a organização curricular na EJA, entendemos ser fundamental apresentar o conceito de currículo à luz do pensamento de teóricos que debatem a questão. Dentre eles, podemos citar Apple (2002). De acordo com o autor, o currículo se manifesta como um projeto societário de poder, carregado de intencionalidades. Nesse sentido, entendemos que a EJA se encontra nesse quadro, uma vez que não está inserida nas políticas públicas educacionais e, tampouco, nas curriculares, tendo em vista que o Brasil não consolidou um documento que oriente as práticas educativas voltadas para as especificidades dos sujeitos atendidos nessa modalidade.

O resultado disso é que, por não haver um dispositivo regulador e orientador das práticas curriculares, professores e alunos ficam desamparados. E o que acontece, muitas vezes, na

realidade educacional brasileira, é que muitos alunos da EJA dão continuidade ao seu processo de escolarização com materiais didáticos produzidos para as séries/anos correspondentes às do ensino regular (CAVALCANTI, 2019), assim como verificamos nesta pesquisa, uma vez que os professores usam recursos didáticos do EF e EM regulares para o ensino da EJA.

Em um contexto histórico e político, os conjuntos de leis que orientam a prática educativa na EJA são poucos. Os que abordam a questão da escolarização da pessoa adulta são a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000). O primeiro apenas assume a necessidade de escolarização para todos os cidadãos, mas não aprofunda a questão da oferta específica para a pessoa adulta; o segundo abrange a compreensão da modalidade e propõe garantias de acesso e permanência dos alunos jovens e adultos na escola, haja vista suas particularidades, como aspecto importante a ser considerado no âmbito das práticas e das políticas; o terceiro, por sua vez, representa um marco legal importante para se pensar em uma proposta curricular para a EJA, elencando pontos como a utilização de materiais, práticas e métodos adequados para a pessoa jovem e adulta.

Consideramos importante destacar que, no quadro de referências legais para a EJA, neste fragmento de análise não nos referimos à BNCC, pois, como já referendado no primeiro capítulo deste trabalho, este documento não contempla a elaboração de um currículo próprio para a EJA, uma vez que a modalidade, mesmo que percorra todo o EF e EM, é apenas mencionada, mas não problematizada como um importante segmento da educação básica. Assim, por não haver, na Base, um direcionamento concreto de elaboração de propostas e programas curriculares, entendemos e concordamos, tal como Araújo, Silva e Sena (2020), que este documento não se caracteriza como um avanço no campo das políticas públicas para a EJA.

Assim, no bojo da discussão, entendemos que a EJA se depara com barreiras legais para a efetivação de documentos curriculares que contemplem as reais necessidades de seus estudantes. Nesse sentido, o aprofundamento teórico-reflexivo faz-se necessário para a superação de práticas educativas de ensino desconexas do contexto de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

A esse respeito, Silva, Souza e Barbosa (2021) asseguram que a EJA, reconhecida como modalidade de ensino da educação básica, exige um novo pensar sobre o fazer pedagógico. Essa mudança, para as autoras, invoca reformulações e criações de políticas orientadoras e regulamentadoras, as quais demandam, como diretrizes curriculares, garantias de materiais pedagógicos e, mesmo, a formação docente voltada para as especificidades desse segmento.

Dessa forma, entendemos que os debates em torno da metodologia, dos conteúdos e, de

modo geral, do currículo, devem ser vistos em uma perspectiva multidimensional. Ou seja, as práticas de ensino que são descritas nos relatórios, além de outras realidades que são postas sobre ensino nessa modalidade, não podem ser encaradas considerando apenas um aspecto, como o currículo, a formação docente, ou métodos de ensino, mas adentram o campo das políticas públicas, contextos socioculturais e econômicos.

4.2 Cenário de formação profissional

No que diz respeito à formação dos professores pensada para a EJA, é preciso considerar sua adequação para as especificidades que tal modalidade demanda, tendo em vista o bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem voltado para o público-alvo dessa modalidade de ensino. De tal modo, destacamos que a “formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p. 60). A não efetivação das adequações pode, e provavelmente, acarretará em práticas que se assemelham às teorizadas para o processo da educação do ensino regular, como determina Cavalcanti (2019), não correspondendo, portanto, às expectativas e necessidades da EJA.

No artigo 61 da LDB, é possível observar que, acerca da formação dos profissionais da educação, é orientado que a perspectiva de prática docente deve atender às particularidades de aprendizagem de cada segmento, etapa ou modalidade de ensino. De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, esse preparo “[...] voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

Sobre a formação dos 7 professores, temos todos com graduação em Licenciatura em Matemática, a maioria no estado de Minas Gerais e um no estado de São Paulo, sendo dois na Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT), um na Universidade de Franca (UNIFRAN), três na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e um na UFU). Os dados mostram que dois professores se formaram no ano de 2006, todos na instituição Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), dois professores da instituição Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT), formaram em 2009 e um formou-se em 2011, na Universidade de Franca (UNIFRAN).

Tivemos quatro professores com ano de formação não informado. Ainda sobre ensinamento no quesito formação continuada, quatro professores estão incluídos nesse contexto e três não informaram esse tipo de formação. O ano inicial desses professores se divide da

seguinte forma: um iniciou em 2001, totalizando 20 anos de tempo de profissão; dois professores iniciaram em 2007, totalizando 14 anos de tempo de profissão; um professor teve início em 2010, totalizando 11 anos.; um professor iniciou em 2012, totalizando nove anos de tempo na profissão; enquanto um professor iniciou em 2014, totalizando 7 anos. Não informou esse tópico, um professor. Referente ao ano letivo (turma) os professores com início profissional em 2014 têm quantidade de alunos de 13 e 25 correspondentes aos 8º e 9º anos. Professores com 14 anos de tempo na profissão correspondem às turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, com as seguintes quantidades de alunos: 6º ano (4 e 13), 7º (12 e 13), 8º ano (3, 12 e 12) e 9º ano (15, 28 e 28).

Voltando-nos aos dizeres de Tardif (2002) sobre o destaque que a formação docente tem na melhoria da qualidade da educação, o autor aponta que “[...] qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de professores” afinal “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 228).

Tendo em vista o que nos baseamos nos documentos legais referidos acima e nas teorias apresentadas pelos autores da área da educação também expostas, além do reconhecimento da formação dos 11 professores com formação em Graduação em Matemática no estado de Minas Gerais, é perceptível tal relevância, uma vez que a formação de professores viabiliza e potencializa a construção de conhecimentos metodológicos, didáticos e pedagógicos para a incorporação de práticas docentes assertivas para a modalidade em questão, como é abordado ao dizermos dos saberes docentes em sua carreira profissional.

4.3 Saberes docentes na carreira profissional

A partir da apreciação dos relatos elaborados pelos estagiários, foi possível trazer alguns elementos das práticas docentes. O objetivo, neste ponto, é refletir, à luz do referencial teórico adotado, sobre os saberes docentes. Ao longo da investigação, percebemos que, mesmo havendo quatro categorias eleitas por Tardif (2002) para o vislumbre da educação que atenda aos objetivos elencados para sua efetivação na EJA, sendo eles, os saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinas e saberes experienciais, nesta pesquisa elegemos apenas dois deles, deixando fora de plano os saberes curriculares e experienciais, visto que percebemos a inexistência dessas categorias na EJA da realidade observada.

As observações das práticas da grande maioria dos professores apontavam para uma prática tradicional do ensino, na qual o professor se torna o centro do processo educativo, em todos os âmbitos da educação formal. No entanto, é preciso que o ato de ensinar seja uma ação dialógica que envolva a participação mútua de todos os sujeitos (professores e alunos) no fazer pedagógico (CUNHA, 1999)

Acerca da categoria, “saberes disciplinares”, percebemos que não há, aparentemente, uma preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos. Nesse contexto, o professor se coloca como centro do processo, enquanto os alunos se tornam receptivos dos seus ensinamentos. Um dos aspectos destacados por Tardif (2002) é o aprendizado adquirido pela experiência, sobretudo por meio do movimento de reflexão sobre o fazer docente. Na observação, a maioria dos estagiários relatava que as aulas tinham dinâmicas idênticas, em salas diferentes e perfis de alunos diversos. O ensino era mecânico e desprendido de contextualização e diálogo. Logo, sentiu-se a necessidade de reflexão dos professores ao longo de seu período de atuação, pois, nesse tempo, imagina-se que estes já poderiam ter percebido que somente a aplicação de exercícios no quadro, de forma descontextualizada, não promove, de forma efetiva, a aprendizagem de seus alunos.

Ainda, referente a esses saberes, notou-se que, embora não houvesse, nas práticas docentes, uma efetiva demonstração de métodos mais eficazes para a aprendizagem dos alunos, além da recorrência ao uso do livro didático como recurso didático, as exposições relatadas apontavam que o conhecimento sobre os conteúdos matemáticos era evidente em boa parte dos professores. No entanto, nos registros dos relatórios das estagiárias 1 e 3 (professora D), é comentado que a professora estava resolvendo um exercício de forma equivocada. Esse evento faz-nos pensar se esse é um problema referente ao domínio dos conteúdos ou se está relacionado à metodologia da professora. De todo modo, esse evento e o fato de os alunos expressarem, muitas vezes, que não estavam entendendo o que a professora estava propondo explicar, faz com que se reflita sobre a apropriação dos saberes disciplinares, concernentes aos conhecimentos matemáticos específicos aprendidos em sua formação inicial.

De modo geral, entendemos que havia, por parte da maioria dos professores, a aproximação de sua prática com os saberes disciplinares; ou seja, grande parte do conteúdo matemático que se espera nas séries/ano em que os estagiários estavam lotados era trabalhado, mesmo não havendo adequações para as especificidades dos alunos da EJA. Nesse sentido, o que, na verdade, dificultava o processo de aprendizagem eram as escolhas metodológicas desses profissionais, sendo descritas, por boa parte dos estagiários, como “tradicional” ’.

A esse respeito, um dos destaques analisados é o aspecto da contextualização dos conteúdos a partir da realidade dos educandos, uma vez que (como pontuado por uma das estagiárias) esses sujeitos já estão incluídos no mercado de trabalho, lidando, diariamente, com situações que exigem conhecimentos matemáticos. Dessa forma, essa característica do aluno da EJA poderia ser aproveitada para o trato com os saberes. A maioria dos relatos aponta que os exercícios e exemplos propostos em sala de aula eram voltados para modelos prontos, desconexos da realidade dos educandos. A literatura aponta que, essencialmente na EJA, é importante considerar os saberes prévios e a realidade do aluno quando o professor for trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Sobre os saberes profissionais, tivemos poucas evidências de práticas que se aproximassem dessa concepção de saberes. O principal indicativo foi o uso de uma metodologia participativa. Ressalta-se que as discussões atuais, no interior dos cursos de formação inicial e continuada, reforçam a necessidade de promover práticas reflexivas e inovadoras em sala de aula, porém, os relatos demonstram que nas práticas de ensino não havia indícios de superação de uma visão de ensino tradicional da matemática, enraizado em um ensino mecânico e descontextualizado. Essa concepção de prática de ensino crítica e reflexiva e ruptura de um ensino tradicional também faz parte dos demais quadros.

Nos relatórios, observamos que boa parte das práticas se relacionava a uma abordagem tradicional do ensino. Dentro do contexto, o uso do quadro era recorrente, sobretudo na resolução de exercícios isoladas, sem a participação dos alunos. Além disso, outros elementos que também aparecem, especialmente, relacionados aos saberes profissionais, são a inclusão e a dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos. Primeiramente, a presença de um aluno surdo em sala, de acordo com os relatos, não alterou dinâmica do ensino, ou seja, havia um ensino desconectado das especificidades de aprendizagem daquele sujeito, uma vez que, de acordo com o relato, o aluno só se comunicava com o intérprete. A indisciplina apresentou ser um fator que dificulta uma prática de ensino docente mais efetiva, a qual também provocou reflexões sobre como lidar com essa problemática para que se torne exequível práticas dialógicas de ensino e aprendizagem.

No entanto, mesmo com predominância de práticas educativas ancoradas em uma abordagem tradicional do ensino, entendemos que é relevante destacar que uma das professoras demonstrava maior apropriação dos saberes profissionais (estagiário 4 e professora A). Esse indicativo pode ser evidenciado no caso do uso da calculadora. Este é um exemplo pertinente para validar a ideia de que a professora se apropriou das discussões teórico-práticas sobre as possibilidades didático-metodológicas do ensino da matemática e, que está em processo de

construção do saber em questão, uma vez que a bibliografia atual (BORBA; SILVA, 2009; LUNA; LINS, 2017) aponta a necessidade e a importância do uso dos recursos didáticos em sala de aula, considerando também as especificidades socioculturais e de aprendizagem dos sujeitos da EJA. Além do exemplo citado, ao longo do relato percebe-se que a docente ensaia, também, outras tentativas metodológicas que possam auxiliar na aprendizagem de seus alunos. Logo, sua ação está pautada em um processo de reflexão, a qual enxerga seus alunos, suas necessidades e tenta ajudá-los da forma como sabe ou consegue, amparada em sua experiência e formação profissional.

Como já sinalizado, o objetivo era analisar as observações que os estagiários relataram sobre as práticas docentes e organizar as informações acerca das ações dos professores em sala de aula, relacionando-os com os saberes docentes de Tardif (2002). Um deles é o saber experiencial. Este, conforme Tardif (2002) são saberes específicos elaborados pelos professores em seu cotidiano de trabalho. Ainda, fazem parte dos conhecimentos que são adquiridos na experiência; e são, nas palavras do autor, “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2011, p. 48-49).

Nessa perspectiva, procuramos, diante das ações que foram relatadas pelos estagiários, elencar elementos que se aproximam da visão de saber constituído pela/na experiência, os quais estão relacionados ao trato dos professores. No entanto, ressaltamos que não foi possível realizar essa aproximação, pois os relatórios não nos deram indícios de eventos ou momentos que relacionasse o que estava acontecendo em sala de aula com situações anteriores inspiradoras para as práticas dos referidos professores.

Ademais, pelas exposições teóricas estudadas, espelhamos a magnitude da formação de professores para que sua prática educativa esteja de acordo com as premissas de uma educação pautada na relação de troca de conhecimentos e de reconhecimento dos saberes de todos os partícipes do processo educativo. As ações no âmbito das políticas públicas curriculares e de formação docente, além das práticas de ensino exercidas em sala de aula, desse modo, devem estimular a efetivação dos direitos de aprendizagem dos estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES

Nesta investigação, tivemos como eixos de análise a proposta curricular para o desenvolvimento das práticas no Estágio Supervisionado, em que discutimos sobre a ausência de um currículo para a EJA. Também tomamos por base o contexto do cenário de formação profissional, em que apresentamos e problematizamos aspectos da formação profissional dos professores em questão; e, ainda, os saberes docentes na carreira profissional, a partir dos quais refletimos sobre as práticas de ensino desses profissionais, articulando-os às categorias de saberes docentes profissionais e disciplinares elaborados por Tardif (2002).

Ao longo do estudo, percebemos que, desde as primeiras iniciativas de oferta de ensino para jovens e adultos (Brasil Colônia e Império), as ações eram marginalizadoras e voltadas para o mercado de trabalho, isto é, oferecia-se vagas para aqueles sujeitos em horários noturnos e, ainda, atreladas à aprendizagem de ofícios. No período republicano, por mais que tenha se iniciado movimentos em prol do combate ao analfabetismo, sobretudo, aqueles vinculados à educação popular, as políticas educacionais voltadas para EJA se limitavam a alfabetizar aqueles jovens e adultos para prepará-los para o mercado de trabalho, isto é, ofertava-se ensino para aqueles sujeitos com o mesmo propósito que fora na colônia e no Império, porém, com uma nova roupagem.

Ademais, vimos que a abrangência do direito à educação ao sujeito adulto garantido na CF 1988, na LDB 1996, a partir criação de diretrizes curriculares para a EJA ou mesmo da aprovação e implantação da BNCC, não deu conta da demanda de ensino para essa modalidade, uma vez que esta se encontra carregada de fragilidades, bem como faltam recursos didáticos e curriculares apropriados, além de haver ausência de formação adequada de professores para o ensino nesse segmento.

As análises e reflexões teóricas elaboradas neste trabalho apontaram para uma urgência de pensamento, movimento e criação de uma política pública nacional direcionada para a EJA, pensando em formação docente, elaboração de material didático, sistematização de referenciais teóricos que debatem o percurso formativo dos jovens e adultos, além de, essencialmente, formalizar um documento de orientação curricular nacional que subsidie as secretarias estaduais e municipais de educação a pensarem seus programas curriculares convergentes com os contextos postos em sua realidade educacional de ensino e aprendizagem sem ocultar a autonomia dos professores.

Uma das autoras referenciadas para a análise desse trabalho (OLIVEIRA, 2004) argumenta que as teorias acerca da aprendizagem da pessoa adulta são escassas. Por isso,

compreendemos que é importante problematizar essa questão para que se evite distorções teórico-metodológicas sobre o ensino na EJA, uma vez que, como já referendado neste texto, muitos professores usam materiais não apropriados para desenvolver seu trabalho com os estudantes dessa modalidade. Essas práticas denotam prejuízos para a formação desses sujeitos, pois não estão sendo consideradas suas especificidades cognitivas e socioculturais de aprendizagem.

Acerca dos saberes docentes explicitados nos quadros apresentados o Capítulo 3 e analisados no Capítulo 4, vimos que puderam ser explorados apenas os saberes profissionais e disciplinares. Os demais saberes – curriculares e experienciais – demandariam um outro tipo de investigação e contato com outras fontes, o que não fazia parte do objetivo dessa pesquisa. No entanto, na análise do que foi exposto nos relatórios pelos estagiários, notamos que a principal característica da prática docente era o apego à abordagem tradicional de ensino, recorrendo ao uso de recursos que não convergiam para melhor aprendizagem dos estudantes.

De todo modo, não podemos dizer aqui que os dados coletados nos revelam que a formação inicial e continuada desses profissionais apresenta problemas ou que foi ineficiente, mas indicaram pontos que podem ser problematizados no sentido de oferta de ensino de qualidade para os educandos da EJA. Dizemos isto, pois, como vimos, vários elementos são considerados, como o próprio currículo, que não era desenvolvido para aqueles alunos; ou mesmo a formação dos profissionais que os prepararam para a realidade do ensino regular.

Em todo caso, cabe-nos ressaltar as considerações sobre os saberes docentes explicitadas nos quadros apresentados, e pensando em outras realidades de ensino na EJA, entendemos que há, ainda, uma realidade em que boa parte dos professores não aproxima suas práticas a esses saberes que, na concepção de Tardif (2002), são essenciais para uma prática efetiva de ensino. A formação inicial e continuada, em alguns casos, tampouco, os anos de atuação profissional, foram suficientes para que os professores percebessem seu fazer em sala de aula como um mecanismo de transformação social do sujeito da EJA.

No entanto, destacamos que, por mais que os cursos de formação inicial e continuada e as políticas públicas curriculares e de formação docente sejam elementos importantes para se pensar em uma prática docente ancorada em um ensino que promova a efetiva aprendizagem dos alunos da EJA, entendemos que a busca individual por conhecimento deve ser um fator a se considerar. Esse ponto é fundamental, pois se insere no entendimento de que necessita haver, por parte dos professores, um compromisso quanto à modalidade de ensino em que trabalha. A ausência de um documento de orientação curricular, ou mesmo de formação institucional, não pode ser considerada como um fator limitador da prática dos professores, uma vez que já

existem estudos sistematizados sobre ensino voltados para a pessoa jovem e adulta, especialmente, sobre a experiência de Paulo Freire.

Diante das considerações, vimos que a discussão em torno do currículo, das práticas e da formação profissional docente para a EJA é algo complexo, pois envolve várias dimensões da sociedade (política, cultura, educação etc.) e que não depende da ação isolada de um único agente. Há uma inter-relação entre esses elementos e, para que a EJA se consolide como uma modalidade que atenda às demandas de aprendizagem dos sujeitos que a procuram, é necessário haver um movimento articulado pela criação e reformulação de políticas públicas educacionais, se concretizando na prática dos professores.

A esse respeito, é fundamental que haja, conforme recomendado por Tardif (2002), um movimento contínuo de ação-reflexão, pois os professores precisam rever suas práticas, as quais ainda estão carregadas do tradicionalismo pedagógico, concentradas em resolução de exercícios que, por muitas vezes, ignoram os saberes prévios dos alunos, seu contexto de vida e suas expectativas de aprendizagem. É a partir da relação desses elementos que acreditamos ser possível vislumbrar uma educação de qualidade e promotora de transformação social.

Ademais, tendo em vista o problema de pesquisa elaborado neste trabalho, o qual propôs-se a saber de que maneira as práticas docentes desenvolvidas por professores supervisores do estágio supervisionado em questão contribuem para a formação inicial dos discentes. Notou-se que as práticas educativas se distanciaram das expectativas que os estagiários tinham para o ensino da EJA. As reflexões ao longo do processo do estágio supervisionado, promoveu a certeza de que tipo de ensino que cada discente não proporá em sua atuação futura docente, caso se depare com a realidade profissional de atuação em salas de aula da EJA.

No entanto, mesmo promovendo reflexões, destaca-se que as práticas relatadas pelos professores supervisores na EJA não contribuíram para o fazer docente daqueles futuros profissionais (discentes), uma vez que o tradicionalismo pedagógico estava constantemente presente nas recorrentes práticas de resolução unilateral de exercícios, ensino descontextualizado com a realidade dos alunos e, ainda, por diversas vezes, os estudantes da EJA não compreendiam o que estava sendo ensinado. Essas práticas persistiram as ações dos professores supervisores ao longo de todo o estágio supervisionado, sem nenhum movimento por parte deles em propor mudanças nesse processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Leda Regina Bitencourt da; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582>. Acesso em: 23 jun. 2022.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1229>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 26-34, 1997. Disponível em: <http://files.eja-saojosedoscampos.webnode.com/200000016-579c658950/Artigo%20EJA%20Beisiegel.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BELUZO, M. F. TONIOSSO. J.P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro São Paulo, 2 (1):196-209, 2015. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2730119>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=aos%2015%20anos,-,Os%20maiores%20percentuais%2C%20por%2C%20A9m%2C%20se%20deram%20a%20partir%20dos%2016,com%2019%20anos%20ou%20mais.&text=Fonte%3A%20IBGE%2C%20Diretoria%20de%20Pesquisas,Amostra%20de%20Domic%C3%ADlios%20Cont%C3%ADnua%202019>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil, 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep reúne Secretarias de Educação para planejar o Enceja 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 30 nov. 2021.
BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – **PNAD**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270pnadcontinua.html?edicao=29652&t=sobre>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Brasília: **CNE: MEC**. Mai. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BORBA, R. E. S. R.; SELVA, A. C. V. O que pesquisas têm evidenciado sobre o uso da calculadora na sala de aula dos anos iniciais de escolarização? **Educação Matemática em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, p. 49-63, 2009. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/revista/index.php/EMR-RS/article/view/1474/960>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CABALLERO, Angela et al. **Pesquisa em educação comparada: pistas para pesquisadores iniciantes**. Revista Latino-americana de Educação Comparada, v. 7, n. 9, p. 39-56, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>. Acesso em: 07 out. 2021.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CAVALCANTI, Andreyra Rafayella Santos. **A infantilização das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos**. Orientador: Professora Doutora Suelídia Maria Calaça. 2019. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16321?locale=pt_BR. Acesso em: 04 mar. 2022.

CUNHA, C. M. **Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999 (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10) Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://livros01.livrosgratis.com.br/me002698.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DA SILVA, Simone Conceição Rodrigues; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 3, n. 2, p. 50-58, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/73>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DE CASTRO, Marta Luz Sisson. Educação Comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 223-231, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06>. Acesso em: 19 fev. 2022.

DE OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 04 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; DE OLIVEIRA, João Ferreira; DE ALMEIDA SANTOS, Catarina. **A qualidade da educação conceitos e definições**. Textos para discussão, 2007, no 24, p. 69-69. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 23 out. 2021.

FILHO, M. B. L. **Educação comparada**. Coleção Lourenço Filho 3. Edição. Organização Carlos Monarcha Ruy Lourenço Filho, 2014. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/publicacoes/livros/lourencoeducacaocomparada.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=Ae4nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=+Pedagogia+da+autonomia:+saberes+necess%C3%A1rios+%C3%A0+pr%C3%A1tica+educativa.+&ots=MXcy7E0qfo&sig=2cz84t4QrTILP1f5uJ_g1fFuc4s#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 15 jun. 2022.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. Disponível em: <https://idoc.pub/queue/por-uma-teoria-da-pedagogia-clermont-gauthier-vlr0kx3o0xlz>. Acesso em: 02 jul. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL, ICENP. **Universidade Federal de Uberlândia - UFU**. 2017. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/unidades/unidade-academica/instituto-de-ciencias-exatas-e-naturais-do-pontal>. Acesso em: 30 ago. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. 2011. p. 11. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4470/1/Comunicados_n124_Financiamento.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LOPES.+S.+P.%3B+SOUSA.+L.+S.+EJA%3A+uma+educa%C3%A7%C3%A3o+poss%C3%ADvel+ou+mera+utopia.+Revista+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+Solid%C3%A1ria+%28Alfasol%29%2C+v.+5%2C+p.+75-80%2C+2005.+Dispon%C3%ADvel+&btnG=. Acesso em: 08 nov. 2021.

LUNA, L. C.; LINS, A. F. O não uso de calculadoras em aulas de Matemática: uma questão de formação. **Educação Matemática em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 144-153, 2017. Disponível em: http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/view/286/168. Acesso em: 14 mai. 2022.

MARIM, Vlademir; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 237-252, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/122> . Acesso em: 02 fev. 2022.

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha**. Fahren House, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=klfPDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+de+inicial+de+professores+marim&ots=H06S4LyZed&sig=B6e-ng20jiarwcfpJcoXueYX8TM#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20inicial%20de%20professores%20marim&f=false>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 nov. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, mai./ago.2004 Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ciclosda%20vida_desenvolvimento_adultos29830202.pdf Acesso em: 2 jul. 2022.

PEREZ, Geraldo; COSTA, Gilvan L. Machado; VIEL, Silvia Regina. Desenvolvimento profissional e prática reflexiva. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 15, n. 17, p. 59-70, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10605>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=As+compet%C3%A2ncias+para+ensinar+no+s%C3%A9culo+XXI+&ots=VsTWh5n2C9&sig=tBazig_FTt51EXGDhy93yRq6UWo#v=onepage&q=As%20compet%C3%A2ncias%20para%20ensinar%20no%20s%C3%A9culo%20XXI&f=false. Acesso em: 04 fev. 2022.

PIERRO; M. C. JOIA; O. RIBEIRO. V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES** . vol. 21, n.55, Campinas, p. 55-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1999. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.files.wordpress.com> Acesso em: 30 jun. 2022.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade Federal de Viçosa, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=a+historia+da+educacao+C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil&btnG. Acesso em: 14 out. 2021.

RAVENTÓS, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. **Revista Educar**, n. 3, p. 61-75. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42058/89969>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI. **O que é o REUNI**. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 26 jan. 2022.

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI. Secretária de Educação de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática**, Ituiutaba, 2010. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/>. Acesso em: 10 dez 2021.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2423110>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**, v. 10 – N. 24, mai.-ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57738/39287>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2656561&forceview=1>. Acesso em: 02 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://groups.google.com/g/prodocencialetras/c/moZgKnDmUFQ?pli=1>. Acesso em: 2 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução n.º 02/2006, Do Conselho Universitário**. Disponível em:

<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf>. Acesso: 15 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Ficha de disciplina Estágio Supervisionado III**. Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, ICENP. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2020. Disponível em:<http://www.icenp.ufu.br/graduacao/matematica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 08 jan. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília**. Unesco/Orealc, 2007. 138 p. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_educa_qualidade_assunto_dh.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.