




RELATO DE EXPERIÊNCIA

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12130>

Entre *Lives*, Textos e Contextos: o Estágio Supervisionado na EJA em Tempos de Ensino Remoto

ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7120-2262>. E-mail: thiarlax@ifes.edu.br.

Resumo: Este artigo apresenta ações formativas desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar licenciandos em matemática da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mostra algumas possibilidades de efetivação de atividades de estágio supervisionado, destacando aspectos do planejamento, da implementação, da aprendizagem de estudantes e da apreciação da disciplina em si. Além disso, evidencia (re)configurações curriculares realizadas no plano de ensino da disciplina para desenvolvê-la por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs). Desse modo, busca mostrar o papel das *lives*, dos textos e dos contextos para a concretização desta etapa formativa e procura materializar a perspectiva da professora formadora que buscou, no limiar de sua proposta metodológica de estágio supervisionado, promover aprendizagens da docência para futuros professores de matemática. Considera que a compreensão do contexto de uma sala de aula da EJA; o conhecimento do perfil de estudantes (jovem, adulto e idoso); a sensibilidade docente para definir conteúdos matemáticos a serem trabalhados nas turmas de EJA, para atender aos diferentes perfis e interesses formativos e a reflexão sobre as metodologias de ensino, são alguns dos principais resultados obtidos. Ademais, este relato de experiência evidencia algumas contribuições para professores de matemática em exercício na EJA, professores formadores que lecionam disciplinas de estágio supervisionado curricular e futuros professores de matemática; quando possibilita, respectivamente, a partilha de suas práxis e reflexões acerca delas, o planejamento flexível, as discussões coletivas, a avaliação da aprendizagem e da disciplina em si e o conhecimento organizacional das turmas de EJA.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estágio Supervisionado. EJA. Licenciandos em Matemática.

Between Live Streams, Texts and Contexts: the Supervised Practicum in YAE in Times of Remote Teaching

Abstract: This article presents formative actions developed in times of remote education to bring mathematics undergraduate students closer to the Youth and Adult Education (YAE) classroom. It shows some possibilities for carrying out supervised practicum activities, highlighting aspects of planning, implementation, student learning and appreciation of the subject itself. In addition, it shows curricular (re)configurations carried out in the course syllabus to develop it through non-face-to-face pedagogical activities (APNPs). In this way, it seeks to show the role of live streams, texts and contexts for the realization of this formative stage and seeks to materialize the perspective of the teacher trainer who sought, in the threshold of her methodological proposal of supervised practicum, to promote teaching learning for future math teachers. As main results, this study points to the

understanding of the context in an YAE classroom; the knowledge of students profile (young, adult and elderly); the teacher sensitivity to define mathematical content to be taught in YAE classes, in order to meet the different profiles and the training interests, and the reflection on teaching methodologies. Furthermore, this experience report highlights some contributions for mathematics teachers working in YAE, teacher trainers who teach supervised curricular practicum courses and future mathematics teachers; when it enables, respectively, the sharing of their praxis and reflections about them, flexible planning, collective discussions, the assessment of learning and the course itself and the organizational knowledge of YAE classes.

Keywords: Remote Teaching. Supervised Practicum. YAE. Mathematics Undergraduate Students.

Entre Transmisiones en Vivo, Textos y Contextos: las Prácticas Supervisadas en Educación de Jóvenes y Adultos en Tiempos de Enseñanza a la Distancia

Resumen: Este artículo presenta acciones formativas desarrolladas en tiempos de educación virtual para acercar a los estudiantes de Matemática de la clase de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Muestra algunas posibilidades para la realización de actividades de prácticas supervisadas, destacando aspectos de planificación, implementación, aprendizaje de los estudiantes y apreciación de la disciplina en sí. Además, muestra las (re) configuraciones curriculares realizadas en el plan docente de la disciplina para desarrollarla a través de actividades pedagógicas no presenciales (APNP). De esta manera, busca mostrar el rol de las transmisiones en vivo, artículos y panoramas para la realización de esta etapa formativa y busca materializar la perspectiva de la formadora de docentes que buscó, en el umbral de su propuesta metodológica de pasantía supervisada, promover la aprendizaje para futuros profesores de matemáticas. Considera que comprender el contexto de un aula de EJA; el conocimiento de los perfiles de los estudiantes (jóvenes, adultos y ancianos); la sensibilidad docente para definir los contenidos matemáticos a trabajar en las clases de EJA, para atender a los diferentes perfiles e intereses formativos, y la reflexión sobre las metodologías de enseñanza son algunos de los principales resultados obtenidos. Además, este informe de experiencia destaca algunas contribuciones para los profesores de matemáticas que trabajan en EJA, los formadores de profesores que imparten asignaturas de prácticas curriculares supervisadas y los futuros profesores de matemáticas; cuando posibilita, respectivamente, compartir sus praxis y reflexiones sobre ellas, la planificación flexible, las discusiones colectivas, la evaluación de los aprendizajes y la propia asignatura, y el conocimiento organizativo de las clases de EJA.

Palavras-Clave: Educación Virtual. Pasantía Supervisada. Educación de Jóvenes y Adultos. Licenciados en Matemáticas.

Introdução

*“Vai ter que ir na escola de EJA para concluir o estágio?”
(Aluno MI, em 01/02/21)*

A pergunta do aluno MI feita a mim por *WhatsApp* surpreendeu-me naquela manhã de segunda-feira, 01/02/21. Sua indagação levou-me a refletir sobre como seriam desenvolvidas as ações de Estágio Supervisionado IV na escola campo, em tempos de ensino remoto. Ela me fez (re)pensar o planejamento da disciplina e buscar alternativas para materializar as aproximações dos licenciandos aos contextos de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, até então, a disciplina havia sido organizada considerando o retorno das aulas presenciais nas escolas que ofertavam a EJA, o que não aconteceu.

Então, comecei a indagar-me: “Quais ações formativas podem ser desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em Matemática da sala de aula da EJA?” Essa questão permitiu-me (re)organizar as atividades dos licenciandos nas escolas campo de estágio, a fim de lhes possibilitar reflexões teóricas e práticas que lhes permitissem realizar mediações pedagógicas em turmas de EJA, foco do Estágio Supervisionado IV. Por isso, este artigo tem o objetivo de apresentar ações formativas que foram desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em Matemática da sala de aula da EJA. Discuti-las incentiva-nos a compreender o contexto de uma sala de aula da EJA; a conhecer o perfil de estudantes (jovem, adulto e idoso); a definir conteúdos matemáticos a serem trabalhados nas turmas de EJA, para atender aos diferentes perfis e interesses formativos, e a refletir sobre as metodologias de ensino que podem ser utilizadas no trabalho com a matemática.

Por esse motivo, trago aqui algumas possibilidades de efetivação de ações de estágio supervisionado de forma remota, destacando aspectos do planejamento, da implementação, da aprendizagem dos estudantes e da apreciação da disciplina. Início o texto discorrendo sobre a organização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática do Ifes *campus* Cachoeiro de Itapemirim. Na sequência, dialogo acerca do estágio supervisionado na EJA em tempos de ensino remoto e evidencio (re)configurações curriculares realizadas no plano de ensino de Estágio Supervisionado IV para desenvolvê-lo através de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs). Além disso, trago o planejamento e a implementação do plano de trabalho de Estágio Supervisionado IV, algumas proposições de um grupo de estudantes, relatos de aprendizagem e apreciação da disciplina.

Por fim, em apontamentos finais, mostro o potencial desse novo formato de implementação de atividades de estágio e as limitações enfrentadas por mim, professora

orientadora, durante o processo. Assim, sob o título “Entre *lives*¹, textos e contextos: o estágio supervisionado na EJA em tempos de ensino remoto”, materializo minha perspectiva de professora formadora que buscou, no limiar de sua proposta metodológica de estágio supervisionado, promover aprendizagens da docência para futuros professores de matemática.

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática do Ifes *campus* Cachoeiro de Itapemirim

Considerada uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do licenciando, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, constitui-se como um espaço e um tempo de integração, de aperfeiçoamento técnico-científico e de relacionamento humano (BRASIL, 2008). Em termos gerais, o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, promovendo, desse modo, o relacionamento dos conteúdos e contextos para dar significado ao aprendizado (PIMENTA; LIMA, 2010). Assim, deve ser necessariamente planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com a legislação vigente (BRASIL, 2008; 2015; ESPÍRITO SANTO, 2018).

Quando penso no estágio supervisionado, indago-me: Em qual lugar e em que momento, um futuro professor de matemática pode aprender a desenvolver sua prática de sala de aula? Mas poderia essa prática ser desenvolvida apenas nas aulas da universidade? (NEVES; ZANON, 2020). Essas e outras questões me ajudam a refletir sobre o papel do estágio no desenvolvimento da práxis de um futuro professor. Desse modo, concebo o estágio como um momento de associação entre teoria e prática [práxis] (PIMENTA; LIMA, 2010); que permite reflexões e conhecimentos acerca das complexidades da ação educativa

¹ “O termo “live” possui vários sentidos na sua origem. Pode ser definido como apresentações que acontecem de forma virtual; online; ou seja, serviços consumidos na rede mundial de computadores: a internet. De acordo com o Cambridge Dictionary live é um adjetivo que revela a forma como algo acontece. É uma transmissão de som e/ou imagem recebida enquanto está acontecendo. O que comumente se chama de ‘ao vivo’ no Brasil, porém referente ao momento da transmissão-recepção e não ao ato ou apresentação em si, podendo, portanto, a apresentação ser previamente gravada” (CAMPOS, 2021, p. 7). A partir dessa concepção mais ampla, neste texto, entendo *live* como sendo uma transmissão ao vivo, on-line, de som e imagem, recebida pelo consumidor enquanto ela acontece.

relacionadas às instituições de ensino, ao fazer docente, e à compreensão da educação como um processo social e cultural, histórico e dialético de desenvolvimento humano.

Por isso, no curso de licenciatura em Matemática do Ifes *campus* Cachoeiro de Itapemirim, o estágio supervisionado é uma disciplina curricular que proporciona conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício profissional. Tem a função de inserir efetivamente o futuro professor, em distintos contextos escolares e proporcioná-lo experiências formativas e sociopolíticas com a finalidade de consolidar sua profissionalização e desenvolver competências indispensáveis à sua atuação ética e responsável. Assim, como parte do processo de formação inicial² do licenciando, seu impacto pode ser experienciado nas práticas de professores em início de carreira (ZANON, 2011) quando tende a superar a dicotomia entre teoria e prática e a “[...] favorecer uma formação que articule saberes de diversos meios, integradas ao desenvolvimento profissional docente” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 6).

Como atividade de articulação e integração, o estágio supervisionado torna-se uma ação essencial à formação inicial do professor na perspectiva do desenvolvimento profissional e do compromisso com o ato de ensinar. Nesse sentido, centra-se no sujeito como ser ativo e capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer. É uma atividade de relacionamento humano comprometida com os aspectos afetivos, sociais, econômicos e, sobretudo, políticos e culturais, porque requer consciência crítica da realidade. Por tudo isso, respeitando a Legislação Federal (BRASIL, 2008; 2015) e a regulamentação interna do Ifes (ESPÍRITO SANTO, 2018), apresento, a seguir, as especificidades e a organização do estágio supervisionado no curso em questão.

A organização do estágio supervisionado

O estágio supervisionado obrigatório é aquele definido como tal no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em função da regulamentação apresentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, mais atualmente, pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ambas preveem, no mínimo, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado. Desse modo, sua carga horária é

² Aqui, formação inicial é entendida como a “[...] primeira formação recebida em nível médio ou superior que qualifica o profissional a atuar como docente” (ZANON, 2011, p. 51).

requisito para a obtenção do diploma e ele deve ser desenvolvido em área compatível com a habilitação. No curso de licenciatura em Matemática do Ifes *campus* Cachoeiro de Itapemirim, a carga horária de estágio obrigatório é de 420 horas, distribuídas em momentos distintos, os quais são descritos a seguir.

Tabela 1: Distribuição da carga horária de estágio supervisionado por período, tema e objetivo

Estágio supervisionado	Período e carga horária	Tema	Objetivo
I	5º período, 60 horas	“(Re)conhecendo identidades e territórios da docência”	Espera-se que o licenciando analise a constituição da docência a partir das suas múltiplas dimensões constituintes (a formação inicial e a continuada, o espaço escolar, as relações tecidas na escola e o exercício da docência).
II	6º período, 120 horas	“A profissão docente: relatos de experiências nos anos finais do ensino fundamental e suas contribuições para o aprofundamento da práxis do futuro professor de matemática”	Deseja-se que o licenciando se prepare para intervir pedagogicamente no espaço escolar, principalmente em turmas de anos finais do ensino fundamental.
III	7º período, 120 horas	“As relações entre o professor e o futuro professor de matemática, suas práticas e a pesquisa como aprimoramento da docência”	Pretende-se que o licenciando desenvolva práticas coletivas e reflexivas articuladas pela atividade investigativa das próprias práticas instituídas no ensino médio.
IV	8º período, 120 horas	“O despontar de saberes na formação do professor de matemática: relatos de vivências e experiências na EJA”	Almeja-se que o licenciando consiga desenvolver reflexões teórico-práticas com vistas a realizar mediações pedagógicas para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar habilidades desenvolvidas durante o curso de formação inicial.

Fonte: Elaborada pela autora

Como visto, a carga horária total de estágio é diluída em períodos e temas, por isso estes possuem objetivos específicos em função do assunto e do nível/etapa no qual é desenvolvido. A tabela mostra que o estágio é iniciado após a conclusão da primeira metade do curso, quando o estudante, já no 5º período, concluiu disciplinas que são pré-requisitos para Estágio Supervisionado I, a saber: Fundamentos de Aritmética e Álgebra (1º); Resolução de Problemas (1º); Introdução ao Estudo de Funções (2º); Fundamentos de Geometria Plana

(1º); Fundamentos da Geometria Espacial (2º); Prática Pedagógica em Matemática para o Ensino Fundamental (2º); e Práticas Pedagógicas em Matemática para o Ensino Médio (4º).

Seguindo a legislação, a jornada diária de estágio não ultrapassa seis horas diárias e trinta horas semanais. É realizado em escolas públicas (redes municipal, estadual e federal) ou privadas/particulares que ofertam a Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a EJA (os segmentos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e as etapas de Ensino Médio), espaços perpassados pela educação especial e ambiental como modalidades de ensino previstas e garantidas por lei.

As atividades de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática do Ifes *campus* Cachoeiro de Itapemirim contemplam, entre outras, a observação dos espaços e tempos escolares e docentes, a coparticipação em atividades de gestão de sala de aula e de atendimento ao estudante, atividades de regência e estudos e pesquisas dirigidas, sob a supervisão do docente da escola campo de estágio e/ou do professor orientador (TEIXEIRA; CYRINO, 2015; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015), que tem a função de organizar encontros semanais e/ou mensais, nos quais se discutem aspectos teóricos e de planejamento, essenciais ao desenvolvimento das atividades de observação, coparticipação e regência.

O professor orientador de estágio assume papel preponderante, agindo como observador, orientador e auxiliador do processo de desenvolvimento profissional do estudante, mediante o acompanhamento e avaliação do estágio *in loco*, nos quais, além de discutir a prática vivenciada pelos alunos, propõe ações de (re)encaminhamento (ação – reflexão – ação). Isso porque o professor orientador possui uma “[...] visão privilegiada sobre o espaço escolar, pode auxiliar o estagiário para a percepção do saber escolar, um saber docente que só vem com a experiência do magistério” (PIRES, 2012, p. 934).

Ao final de cada etapa de estágio supervisionado, o licenciando apresenta um relatório das atividades realizadas ao qual se incorporam reflexões e encaminhamentos de proposições. Esse relatório final de estágio supervisionado “[...] se constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, construído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 105). Além disso, o relatório é um instrumento de “[...] sistematização das atividades propostas e desenvolvidas, [...] comporta

análises e avaliações [...]” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 106), por isso tende a se tornar um importante mecanismo de desenvolvimento profissional, uma vez que, ao

[...] ser elaborado, os estagiários têm a oportunidade de comunicar suas aprendizagens [...]; tomam consciência da importância de pensar sobre a prática pedagógica que desenvolveram [...]; conseguem destacar pontos positivos e negativos, descrevendo encaminhamentos que poderiam ser adotados, visando aprimorar suas futuras aulas [...]; fazem uma reflexão da prática docente vivenciada durante o estágio [...]; e fomentam discussões com amplo potencial formativo [...] (TEIXEIRA; CYRINO, 2015, p. 106).

Desse modo, a realização do estágio envolve um processo que deve ser acompanhado para assegurar a legalidade dos procedimentos. Assim, antes do início de qualquer estágio, o licenciando é direcionado à Coordenadoria de Relações Institucionais e Extensão Comunitária (REC), setor responsável pelo encaminhamento do estagiário às unidades concedentes. Esse setor providencia os documentos necessários à formalização do estágio e assessora o aluno durante todo o processo até a sua finalização. Assim, envolve tanto a instituição de ensino superior (REC, coordenador do curso, professor orientador e estagiário) quanto a unidade concedente (representante legal e supervisor de estágio), cujas funções de cada uma das partes estão definidas na Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, e na Resolução CS nº 58/2018, que regulamenta os estágios dos alunos do Ifes.

Como componente curricular, o estágio supervisionado é conduzido e avaliado pelo professor orientador do Ifes e pelo supervisor de estágio da unidade concedente, a escola campo de estágio. Por parte do professor orientador, o acompanhamento é realizado por meio de encontros periódicos com o estagiário, produção de relatórios parciais e finais, e visitas. Já o supervisor de estágio, além de acompanhar o licenciando, preenche relatórios disponibilizados pela REC. Por se tratar de estágio supervisionado obrigatório, o processo de avaliação do estagiário envolve apuração da carga horária cumprida e das atividades realizadas.

Isso mostra que o processo de avaliação de desempenho obedece às normas gerais estabelecidas, sendo considerado aprovado o aluno que cumprir a carga horária especificada na matriz curricular e obtiver o rendimento mínimo conforme os parâmetros indicados na avaliação da aprendizagem do curso e no Regulamento da Organização Didática (ROD) dos cursos de graduação do Ifes. O licenciando só é promovido ao estágio supervisionado seguinte se tiver obtido aprovação no anterior. Os casos omissos são decididos pelo Núcleo

Docente Estruturante (NDE) e pelo Colegiado do Curso, sendo imprescindível a consulta à REC e/ou ao Fórum de Integração Campus-Empresa-Comunidade (Fiec).

O estágio supervisionado na EJA em tempos de ensino remoto

Neste tópico, trago algumas possibilidades de efetivação de ações de estágio supervisionado desenvolvidas remotamente para licenciados em Matemática que, em 2020/2, se aproximariam do contexto das turmas de EJA. Destaco aspectos da (re)configuração curricular do estágio supervisionado desenvolvido por meio de APNPs, do planejamento, da implementação, da aprendizagem dos estudantes e da apreciação da disciplina. Desse modo, busco apontar algumas possibilidades quanto à questão norteadora deste artigo, “Quais ações formativas podem ser desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em matemática da sala de aula da EJA?”, e, assim, mostrar o papel das *lives*, dos textos e dos contextos para a concretização desta etapa formativa do futuro professor de matemática.

(Re)configurações curriculares: o estágio supervisionado por APNPs

No cenário de excepcionalidade provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), o Ifes, mediante a Resolução n^o 01/2020, regulamentou e normatizou, em 06/05/2020, a implementação das APNPs. Seu objeto foi substituir as aulas presenciais por “[...] atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por meios de recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem aos discentes o acesso, em seu domicílio, aos materiais de apoio e de orientação que permitam a continuidade dos estudos [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2020). Entre outros aspectos, a resolução vedava o desenvolvimento de atividades práticas profissionais de estágios e de laboratórios conforme previsto no plano de ensino da disciplina. Diante disso, as atividades de estágio supervisionado foram suspensas durante mais de 30 dias. Nesse período, os coordenadores

dos cursos de licenciatura reuniram-se com a Diretoria de Graduação institucional e evidenciaram a necessidade de adequação do estágio ao novo contexto, sugerindo alguns ajustes à resolução em vigor, tendo em vista as demandas formativas que se impunham.

Assim, em 14/06/2020, o Ifes publicou a Resolução nº 25/2020, que propunha algumas alterações na Resolução nº 01/2020, entre as quais permitia o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado através da “[...] mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e a interação necessárias “[...]” (ESPÍRITO SANTO, 2020). O texto da resolução informava, ainda, que, ao optar por esse modelo de estágio, o Núcleo Docente Estruturante do curso (NDE) deveria elaborar um plano de trabalho que seria aprovado pelo Colegiado, encaminhado à Diretoria de Ensino do *campus*, que o enviaria à Diretoria de Graduação do Ifes.

Nossa posição como curso de graduação foi optar pela oferta do estágio supervisionado conforme proposto pela Resolução nº 25/2020. Porém, além de ser a professora de estágio, eu era a coordenadora do curso e, conseqüentemente, a presidente do NDE e do Colegiado. No papel de professora, busquei (re)configurar o currículo do estágio supervisionado a fim de torná-lo possível de ser desenvolvido por APNPs. À época, rememorei a indagação do aluno MI, com a qual iniciei este artigo, e fui em busca de alternativas que aproximassem os estudantes/estagiários das salas de aula da EJA, cuja materialização pode ser evidenciada na Tabela 2 e no Quadro 1 mostrados mais adiante.

Mesmo assumindo papéis distintos, apresentei meu plano de trabalho ao pedagogo responsável pelo curso. Após sua apreciação, disponibilizei-o aos demais membros do NDE, que propuseram alguns ajustes quanto à redução do número de atividades. Em seguida, o NDE encaminhou-o ao Colegiado, que se mostrou de acordo com o desenvolvimento do plano de trabalho apresentado. Na sequência, foi enviado à Diretoria de Ensino, com a ata da reunião do NDE e do Colegiado, a qual aprovou a sua execução, para que prosseguissem com os trâmites exigidos pela Resolução nº 25/2020.

Planejamento e implementação do plano de trabalho de Estágio Supervisionado IV

A (re)configuração curricular exigida pelo Estágio Supervisionado IV, desenvolvido por intermédio de APNPs, teve suporte no planejamento docente, quando priorizei a práxis

que emerge da realidade vivenciada pelos sujeitos em processo de formação inicial (licenciandos) e continuada (a minha própria formação). Desse modo, o planejamento nasceu sustentado pela análise do contexto e pela reflexão acerca das condições existentes, as quais me permitiram, na qualidade de docente, prever outras ações formativas “[...] para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados” (HAYDT, 2006, p. 94). Assim, efetiva-se como um “[...] processo mental que envolve análise, reflexão e previsão” (HAYDT, 2006, p. 94).

O planejamento impôs-me decisão acerca de conteúdos a serem ministrados; seleção de objetivos (de ensino e de aprendizagem) a eles vinculados; definição de procedimentos metodológicos incluindo instrumentos e estratégias avaliativas; e indicação de recursos necessários ao desenvolvimento do processo educativo formal. Dessa maneira, caracterizou-se como “[...] a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos [...]” (HAYDT, 2006, p. 98).

No entanto, o planejar tornou-se ainda mais desafiador quando pensei em implementar ações formativas para futuros professores de matemática que poderão exercer o ofício da profissão em turmas de EJA. Isso porque, quando penso na EJA, a concebo como

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

Por isso, em relação à EJA, o professor deve considerar:

- *o lugar social dos alunos*: a condição de ‘não-criança’, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais;
- *os objetivos*: resgatar e suprir a escolaridade interrompida mediante a oferta de um ensino mais acelerado com focos nas necessidades imediatas; preparar o sujeito para o trabalho, a convivência, a tecnologia e as inovações; valorizar a cidadania baseada no desenvolvimento intelectual, ético, moral e afetivo; preparar o estudante para utilizar os diferentes códigos de linguagem para

interpretar a realidade que o cerca; e desenvolver uma postura consciente, crítica e responsável;

- *as funções*: reparadora (visa à restauração de um direito negado); equalizadora (busca promover oportunidades); e qualificadora (preocupa-se com a oferta de uma educação permanente);
- *os princípios curriculares*: de equidade, na qual os componentes curriculares devem ser distribuídos para garantir um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades; e de diferença, em que haja identificação e reconhecimentos de alteridades próprias e inseparáveis dos jovens e dos adultos em seu processo formativo (FONSECA, 2012; ESPÍRITO SANTO, 2014).

Ante o exposto e a concepção de EJA aqui apresentada, mostro, na Tabela 2 e no Quadro 1, algumas ações formativas desenvolvidas em tempos de ensino remoto durante a disciplina Estágio Supervisionado IV. Assim, anuncio uma possível resposta à questão norteadora deste artigo: “Quais ações formativas podem ser desenvolvidas em tempos de ensino remoto para aproximar o licenciando em matemática da sala de aula da EJA?”. Ao planejar a disciplina, meu objetivo era possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento de reflexões teóricas e práticas que lhes permitissem realizar mediações pedagógicas em turmas de EJA. Além disso, intencionava oportunizar-lhes momentos em que pudessem evidenciar habilidades, conhecimentos matemáticos e conhecimentos pedagógicos de conteúdo, entre outros, construídos durante o curso de formação inicial. Na Tabela 2, trago as ações de estágio, evidencio as semanas, os temas abordados, as atividades propostas/desenvolvidas e a metodologia empregada.

Tabela 2: Ações de Estágio Supervisionado IV desenvolvidas remotamente para licenciandos em Matemática

SEMANAS	TEMAS	ATIVIDADES	METODOLOGIAS
1	“Conhecendo a disciplina Estágio supervisionado IV”	a) Conhecer o Plano de Ensino da Disciplina. b) Criar um Avatar e inseri-lo como foto de perfil do AVA. c) Fórum de discussão: - Iniciar um tópico para dar boas-vindas aos colegas e à professora, apresentar suas	Aula assíncrona no intuito de evidenciar o contexto dos licenciandos e suas expectativas em relação à disciplina.

		expectativas acerca do Estágio Supervisionado IV e comentar o tópico de um colega.
2, 3	“A Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma modalidade da Educação Básica”	<p>a) Entender a EJA como uma modalidade de ensino.</p> <p>i) Estudo dos textos: - Constituição Federal de 05/10/1988, art. 208; LDB, Lei nº 9394/96, Título V, Capítulo II, Seção I, arts. 24 e 26, Seção V, arts. 37 e 38, e Título IX, art. 87; Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/07/2000; Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/05/2010; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15/06/2010; Resolução CEE/ES nº 3777/2014, Título IV, Capítulo I, arts. 268 a 285; Portaria nº 140-R, de 10 /12/2019 SEDU/ES; Portaria nº 145-R, de 19/12/2019, SEDU/ES; Portaria nº 003-R, de 09/01/2020; e Calendário Escolar da EJA 2020.</p> <p>ii) Seminário 1 em formato de <i>live</i>. Tema “Legislação e concepção de Educação de Jovens e Adultos”. Aula síncrona ministrada pela professora da disciplina.</p>
4		<p>b) Conhecer a oferta da EJA nos municípios do sul do estado do Espírito Santo.</p> <p>i) <i>Live</i> com o tema “Como acontece/funciona a EJA na SEDU, principalmente nos municípios jurisdicionados à SRECAC”. Aula síncrona com palestra ministrada pelas supervisoras escolares Bruna Wencioneck de Souza e Morgania Valéria Souza Vago da Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim (SRECAC).</p>
5	“As questões curriculares que perpassam a EJA”	<p>a) Compreender as práticas curriculares desenvolvidas na EJA e sua relação com os documentos oficiais.</p> <p>i) Aula assíncrona com estudo e análise das “Orientações Curriculares para a EJA Semipresencial (Segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio) da SEDU/ES”.</p>
6		<p>b) Estudar o texto “Estágio supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática” (ZANON, T.; ZANON, J.; MILAGRE, 2016).</p> <p>i) Aula assíncrona com estudo dirigido do texto buscando dialogar e refletir sobre: “Com a leitura do texto, o que eu aprendi, através das vozes de outros estagiários, sobre os perfis e as metodologias de professores que ensinam matemática na EJA?”.</p>
7		<p>c) Aprender experiências acerca de práticas que podem ser incorporadas</p> <p>Aula síncrona com Roda de Conversa em formato de <i>live</i>. Tema “Práticas de matemática na EJA: experiências com</p>

		para o ensino, a aprendizagem e a avaliação em matemática nas turmas de EJA.	o ensino, a aprendizagem e a avaliação”. Professores convidados: 1- Genario Novo Batista ³ . 2 - José Carlos Thompson da Silva ⁴ . 3 - Fernanda Soares da Silva Bonato ⁵ .
8	“Alguns saberes necessários à formação do professor de matemática: discutindo o tema”	a) Estudar o texto “Do que estamos falando quando falamos em Educação Matemática de Jovens e Adultos?” (FONSECA, 2012).	Aula assíncrona. Os estudantes devem responder a um questionário elaborado a partir do texto estudado.
9, 10, 11		b) Fazer uma apresentação em slides de cerca de 20 min, na qual devem ser evidenciadas reflexões que contribuam para o desenvolvimento profissional do futuro professor de matemática.	Seminário 2 em formato de <i>live</i> . Tema “Alguns saberes necessários à formação do professor de matemática”. Aula síncrona com estudantes dialogando sobre os contextos abordados nos textos seguintes textos: - “Demandas e contribuições do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos” (FONSECA, 2012). - “Metacognição aliada ao diálogo no ensino de matemática de Jovens e Adultos” (OLIVEIRA; SAD, 2012). - “O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: a importância da contextualização” (DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2018). - “A percepção de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao conhecimento prévio dos alunos” (FERNANDES; AMADO; PAIVA, 2014); - “Conflito intergeracional na EJA: adulto trabalhador e aluno adolescente” (PONCEM; REIS, 2014).
12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	“Operacionalização do Estágio Supervisionado IV na EJA”	- Desenvolver as etapas de observação, coparticipação e regência.	- Simulação de atividades docente por meio de APNPs (plano de trabalho, ver Quadro 1).

Fonte: Elaborada pela autora

Na tabela acima, as *lives*, os textos e os contextos aparecem na metodologia empregada e na articulação entre eles durante a disciplina. As aulas foram implementadas ao

³ Leciona na EJA há três anos. Atualmente é professor efetivo da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

⁴ Lecionou em turmas de EJA anos iniciais (2003) e anos finais do ensino fundamental e ensino médio (2006-2016). Desde fevereiro/2020, leciona em turmas de PROEJA. Atualmente é professor do IFES *campus* Vitória, lecionando em diversas áreas de ensino.

⁵ Lecionou em turmas de EJA regular e do sistema prisional durante cinco anos. Atualmente é professora contratada da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

longo de 18 semanas e envolveu 15 licenciandos em atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) via Moodle, por intermédio do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes (CEFOR) e do *google meet*. Este ambiente proporciona interação através de ferramentas, como fórum de dúvidas e de discussão, produção de textos coletivos (*Wike*), questionários, base de dados, diários, livro, jogos, entre outros. Além disso, permite que o conteúdo das disciplinas seja acessado a qualquer hora e lugar, oferece a possibilidade de interação entre os alunos e destes com o professor por meio do *chat* e dos fóruns. Ademais, a plataforma dispõe de *plug-ins* de acessibilidade que possibilitam a navegação por estudantes que apresentem alguma necessidade educativa especial e, assim, proporciona experiências diferenciadas de aprendizagem a todos os envolvidos.

Na *live* da semana 4, foram pontuadas questões do tipo: quais escolas da SRECAC ofertam a EJA e quais modalidades são contempladas; qual o número de alunos matriculados atualmente na EJA; por que a EJA se tornou semipresencial; como o currículo da EJA é organizado; qual a diferença de EJA para CEEJA, NEEJA e ENCEJA; por que não há ENCEJA? As respostas dadas pelas supervisoras escolares, com a apresentação delas, permitiram-nos ter um panorama da EJA no estado do Espírito Santo. Já na *live* da semana 7, além de os professores convidados nos apresentarem formas de compreensão curricular e de seleção de conteúdos, eles responderam aos seguintes questionamentos: como é o perfil dos estudantes da EJA; que matemática ensinar; como ensinar; como avaliar o processo de ensino e de aprendizagem do professor e do estudante? As respostas levaram-nos a concordar com Fonseca (2012) quanto à compreensão sobre a ação educativa na EJA.

As semanas 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 foram dedicadas à “Operacionalização do Estágio Supervisionado IV na EJA: etapas de observação, coparticipação e regência” e ocorreram de 01/02 a 19/03/21. Ao todo, foram dedicadas 42 aulas de 50 minutos para o desenvolvimento destas etapas. Por estarmos em formato APNPs, propus a elaboração de atividades docentes simuladas a partir do trabalho colaborativo em equipe, uma prática instituída no processo formativo de futuros professores de matemática do curso em questão. Por isso, optei pela manutenção dos grupos organizados no seminário das semanas 9, 10 e 11. Para que a operacionalização propiciasse experiências formativas aos futuros professores de matemática, construímos, juntos, o seguinte plano de trabalho.

Quadro 1: Plano de trabalho para a operacionalização do Estágio Supervisionado IV na EJA

PLANO DE TRABALHO – ATIVIDADES DOCENTES SIMULADAS PARA TURMAS DE EJA

Depois de dialogarmos acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação na EJA, os grupos de trabalho devem:

- **G1 e G2:** explorar as ideias das operações de multiplicação e divisão como conhecimento base para a aprendizagem de fração em turmas do segundo segmento da EJA.
- **G3 e G4:** explorar as ideias das operações de multiplicação e divisão como conhecimento base para a aprendizagem de porcentagem em turmas de EJA ensino médio.

Descrição das tarefas:

TAREFA 1) Com base nos textos estudados nos seminários, cada grupo deve elaborar um instrumento diagnóstico para identificar o que os estudantes da EJA sabem acerca das ideias de multiplicação e divisão com as quais operam. O instrumento deve conter de três a cinco questões e os professores/estagiários devem descrever como seria a aplicação, a correção e a sistematização dos dados/informações/conhecimentos obtidos com as respostas dos estudantes. *Lembrem-se de que cada texto estudado nas semanas anteriores propunha um modo diferente de se trabalhar com a matemática na EJA.*

TAREFA 2) Supondo que o instrumento diagnóstico tenha sido aplicado e considerando que os professores convidados que participaram de nossa *live* salientaram que os estudantes da EJA têm dificuldades em trabalhar com as operações em questão, o grupo de estagiários deve criar uma sequência de, no mínimo, três aulas, mostrando como seria o trabalho articulado com as ideias das operações e o novo conceito que se deseja trabalhar (fração/porcentagem). Para isso, os grupos devem organizar-se da seguinte maneira:

G1: Planejar a sequência de aulas, tendo por base a Escala Cuisenaire na qual se trabalhe com dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e o conceito de fração. *Contexto:* Considerar que as aulas estão ocorrendo presencialmente e que vocês estão em contato direto com os estudantes.

G2: Planejar a sequência de aulas com base em uma receita que seja possível de fazer e, na descrição dos ingredientes, contenha, no mínimo, cinco formas de explorar dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e ao conceito de fração. Lembrem-se de trazer uma receita completa com nome, ingredientes e modo de preparo. O grupo pode criar. *Contexto:* Considerar que as aulas estão ocorrendo remotamente e vocês não estão em contato direto com os estudantes.

G3: Planejar a sequência de aulas mediante a utilização de um panfleto criado pelo grupo contendo itens de cama, mesa e banho (Geralmente usamos propagandas de supermercado ou móveis. Vamos ampliar!) nas quais se trabalhem dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e o conceito de porcentagem. *Contexto:* Considerar que as aulas estão ocorrendo presencialmente e vocês estão em contato direto com os estudantes.

G4: Planejar a sequência de aulas por meio de videoaula criado pelo próprio grupo em que se explore dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e o conceito de porcentagem. *Contexto:* Considerar que as aulas estão ocorrendo remotamente e que não existe a possibilidade de utilização de recurso didático concreto⁶. No entanto, o grupo pode utilizar algum recurso virtual.

De acordo com o indicado na tarefa 1, todos os grupos devem elaborar um instrumento avaliativo que envolva alguns tópicos inseridos no instrumento diagnóstico (para verificar se houve aprendizagem) e aborde pontos trabalhados nas aulas, quando se explorou a ideia conceitual de fração ou de porcentagem. O instrumento deve conter de três a cinco questões e os professores/estagiários devem descrever como seriam a aplicação, a

⁶ Neste texto, “concreto” assume a interpretação de palpável, manipulável (LORENZATO, 2006).

correção e a sistematização dos dados/informações/conhecimentos obtidos com as respostas dos estudantes. Quanto à opção pela turma, esta deve ser feita com base no currículo, identificando em quais delas as ideias conceituais devem ser exploradas. Desse modo, vocês terão subsídios para escrever um plano de aula completo incluindo a sequência de aulas e os instrumentos.

Fonte: Elaborado pela autora

Na semana 18, os estudantes dialogaram acerca das práticas pensadas para turmas de EJA, com base nas orientações do plano de trabalho, durante o seminário 3: “O despontar de saberes na formação do professor de matemática: relatos de vivências e experiências na EJA”. Além disso, apresentaram o relatório final de estágio, evidenciando aprendizagens, articulando temas, legislações e textos estudados com vivências e experiências mostradas pelos palestrantes e com aquelas que construíram ao longo do movimento da disciplina.

Algumas proposições de um grupo de estudantes

Para ilustrar o desenvolvimento da operacionalização descrita no plano de trabalho (ver Quadro 1), em razão do volume de material, apresento a seguir um recorte do planejamento proposto pelo grupo G1 que foi definido aleatoriamente por sorteio. O G1 era composto pelos licenciandos CA, CR, JE e MA⁷, dois rapazes e duas moças com idades entre 21 e 24 anos. Já participaram do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), do estágio não obrigatório “Programa Bolsa Estágio Formação Docente”, conhecido por “Bolsa SEDU⁸”, e, desde outubro de 2020, fazem parte do Programa Residência Pedagógica.

A escrita do plano de aula completo respaldou-se em Van de Walle (2009) com algumas adaptações descritas por mim, professora orientadora, que, na ocasião, orientou que os estudantes identificassem a escola, a série/turma, o(s) professor(es) e o componente curricular; informassem a duração da aula, a data, o tema abordado, os objetivos (geral e específicos), os conteúdos (principal e subjacente) e a metodologia, incluindo instrumentos e estratégias de desenvolvimento da aula, de avaliação e os recursos necessários.

O G1 planejou uma sequência de três aulas com a utilização da Escala Cuisenaire a fim de amenizar dificuldades em relação às operações de multiplicação e divisão e ao conceito de fração. Para o planejamento, o grupo G1 considerou o contexto no qual as aulas aconteceriam presencialmente e os estagiários-professores estariam em contato direto com os

⁷ Considerando os princípios éticos, os estudantes são identificados, ao longo deste texto, pelas iniciais do seu primeiro nome próprio, conforme indicado na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁸ SEDU – Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo.

estudantes da EJA. Na sequência, mostro o planejamento do instrumento diagnóstico conforme orientado na tarefa 1 do Quadro 1.

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

1) Identificação

[...]

2) Tema do instrumento diagnóstico: Conceitos de multiplicação e divisão.

3) Objetivos

- Geral: Identificar os conhecimentos dos alunos a respeito dos conceitos de multiplicação e divisão durante a resolução de problemas.
- Específicos: Compreender os métodos de resolução dos alunos em relação às questões que envolvam conceitos de multiplicação e divisão; entender em quais aspectos dos conceitos de multiplicação e divisão se encontram as dificuldades dos estudantes.

5) Conteúdos

- Principal: Conceitos de multiplicação e divisão.
- Subjacente: Operação de soma.

6) Estratégias/metodologia:

Momentos para o desenvolvimento do instrumento diagnóstico:

- Os professores apresentarão a tarefa e informarão que a atividade será sorteada. Ou seja, cada aluno receberá um número de 1 a 5, os quais representarão os números das questões descritas no Anexo A⁹ e no Apêndice A¹⁰. Logo, cada estudante resolverá, em folha separada, a questão correspondente ao número sorteado por ele (tempo estimado: 20min).
- Após a resolução, os professores recolherão a tarefa (tempo estimado: 3min).
- Os docentes organizarão uma roda de conversa, na qual será feita a sistematização dos conhecimentos matemáticos envolvidos na questão, uma vez que cada aluno poderá expressar diferentes estratégias que utilizou para solucionar o problema. Assim, os estudantes terão a oportunidade de verificar as resoluções dos colegas. Destaca-se que alguns alunos poderão apresentar soluções iguais ou muito semelhantes. Todavia, eles poderão opinar e dialogar sobre as estratégias propostas (tempo estimado: 20min).
- Em seguida, o professor deve fazer a correção das cinco questões com a turma e efetuar os registros das soluções no quadro. Isso mostrará caminhos alternativos para a resolução e poderá minimizar possíveis dúvidas, quando os estudantes não se sentiram confortáveis para falar em público (tempo estimado: 17min).
- Em um momento de planejamento posterior à realização da aula, o professor deverá analisar as resoluções dos alunos, visando elaborar uma sequência didática (apresentada a seguir) na qual as dificuldades diagnosticadas sobre os conceitos de multiplicação e divisão sejam trabalhadas.

⁹ Exemplo de questão proposta: Para um aniversário, as 30 mesas disponíveis no salão de festa foram distribuídas de modo que cada mesa seria ocupada com 6 convidados e, mesmo assim, ainda restariam 2 convidados para acomodar. Sabendo disso, calcule quantas pessoas foram convidadas para a festa (Adaptado do *site* Toda Matéria).

¹⁰ Exemplo de questão proposta: Dona Vera trabalha fazendo pequenos serviços de reparo em roupas. Os valores variam em função do serviço prestado: bainha = 2,00; pence = 3,00; troca de zíper ou de botão = 5,00; encurtar ou aumentar (lateral e comprimento) = 10,00; ajustes em blusa = 7,00. Jaciara resolveu juntar algumas peças dela e de sua família e levar para que Dona Vera fizesse alguns reparos. Para isso, combinou com os outros 4 integrantes de sua família que dividiriam igualmente, entre eles, o valor dos reparos. A matriarca dessa família levou então à costureira: 5 calças para fazer pence e trocar botão, 3 blusas para ajuste, 2 bermudas para fazer bainha e 2 calças para encurtar a lateral. Qual valor cada integrante da família precisará pagar a Dona Vera pelos seus serviços?

7) *Recursos didáticos*: quadro, pincel, apagador e papel (G1 em 18/03/2021).

Ao ler o planejamento deste instrumento diagnóstico, nota-se que o grupo de licenciandos considerou a matemática, cuja aprendizagem anterior das ideias de multiplicação e divisão deveria ser mostrada pelos estudantes durante a resolução das tarefas (ver exemplos nas notas 8 e 9). O fato de evidenciarem qual conceito matemático deveria ser focalizado, mostra que os licenciandos buscaram subsídios para posteriormente elaborar uma sequência de aulas que implementasse o trabalho articulado entre as ideias das operações e o novo conceito que se desejava explorar; no caso do G1, a ideia de fração. Assim, na escrita do planejamento, os licenciandos articularam “[...] as ideias que você [professor] quer que seus alunos aprendam como resultado da aula” (VAN DE WALLE, 2009, p. 82), pois iniciaram pelos conceitos matemáticos e não pelo comportamento esperado dos estudantes (VAN DE WALLE, 2009).

Quando me volto para o conteúdo subjacente “operação de soma”, vejo que os estagiários se equivocaram quando nomearam a operação e a designaram como “soma”, quando deveria ser “adição”. É importante salientar que a soma é o resultado da adição de parcelas. Esse detalhe deve ser discutido com licenciandos, pois, muitas vezes, o professor, em sala de aula, usa termos matemáticos inadequados que podem gerar obstáculos de aprendizagem ou até mesmo obstáculos epistemológicos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Outro aspecto que deve ser mencionado acerca do instrumento diagnóstico elaborado pelo G1 é a descrição de estratégias metodológicas, nas quais eles sugerem algumas alternativas, para que a aula transcorra de modo sequencial e articulado. Uma delas é a indicação do tempo destinado ao desenvolvimento de cada tarefa. Essa sugestão é interessante quando permite que o professor antevê em quais atividades/momentos ele gastará mais/menos tempo, melhor organize sua aula e evite deixar o aluno ocioso.

Por fim, chamo a atenção para as estratégias de avaliação incluídas no planejamento. É possível notar que os licenciandos deram pistas de modos de avaliar durante a descrição dos itens iii (“[...] cada aluno poderá expressar diferentes estratégias que utilizou [...] terão a oportunidade de verificar as resoluções dos colegas [...] poderão opinar e dialogar sobre as estratégias propostas [...]”), iv (“[...] professor deve fazer a correção das cinco questões juntamente com a turma e efetuar os registros das soluções no quadro [...]”) e v (“[...] planejamento posterior à realização da aula, o professor deverá analisar as resoluções [...]

elaborar uma sequência didática [...] na qual as dificuldades diagnosticadas [...] sejam trabalhadas). A seguir, trago a primeira aula da sequência elaborada pelo G1 para termos uma noção de como eles organizaram o processo de ensino e de aprendizagem com base no instrumento diagnóstico.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1ª AULA:

[...]

2) *Tema da aula:* conceitos de multiplicação e divisão associado às ideias de fração.

3) *Objetivos*

- Geral: Compreender, por meio de material didático manipulável (MDM), conceitos de multiplicação e divisão e as ideias iniciais de fração.

- Específicos: Aprender a utilizar a Escala Cuisenaire para representar unidades; relacionar a Escala Cuisenaire aos conceitos de multiplicação, divisão e fração por meio de uma situação-problema.

5) *Conteúdos*

- Principal: Conceitos de multiplicação e divisão; ideia inicial de fração.

- Subjacente: Operação de soma.

6) *Estratégias/metodologia*

Sugere-se que a aula tenha os seguintes momentos:

i) Os professores orientarão os alunos a formarem grupos (tempo estimado: 5min).

ii) Será entregue a cada grupo uma caixa contendo a Escala Cuisenaire, que possui 68 peças, sendo: 23 peças de 1 unidade, 13 peças de 2 unidades, 8 peças de 3 unidades, 6 peças de 4 unidades, 5 peças de 5 unidades, 3 peças de 6 unidades, 3 peças de 7 unidades, 3 peças de 8 unidades, 2 peças de 9 unidades e 2 peças de 10 unidades. Ou seja, barras de 1 a 10 unidades. Os grupos deverão analisar a escala para conhecê-la e depois comparar as barras de cores diferentes, anotando em uma tabela (APÊNDICE B) a quantidade representada por cada uma delas (tempo estimado: 15min).

iii) Depois de preenchida, o professor deve dialogar com a turma sobre a tabela, visando encontrar possíveis dificuldades na representação da quantidade de unidades presentes em cada uma das peças da escala (tempo estimado: 10min).

iv) Após esse momento, para iniciar o trabalho com os conceitos de multiplicação e divisão com o auxílio da escala, o professor pode apresentar a questão: “O preço de três camisetas é de R\$ 21,00. Marta comprou duas dessas camisetas. Quanto ela pagou?”. A situação proposta deverá ser resolvida pelos alunos por meio do MDM (Escala Cuisenaire) disponibilizado (tempo estimado: 15min).

v) Sugere-se que o docente discuta com os estudantes as possibilidades de eles representarem o número 21 em partes iguais, a partir da Escala Cuisenaire. As possíveis formas de representá-lo: 21 peças de 1 unidade, 7 peças de 3 unidades e 3 peças de 7 unidades. Entretanto, como a questão informa que o preço de três camisetas é R\$ 21,00, o professor pode problematizar sobre a forma de representação mais adequada para esse caso, até que os estudantes concluam que, por serem três camisetas, a melhor maneira será a opção pela utilização de 3 peças de 7 unidades. Além disso, outra questão que pode ser apresentada é: “Se Marta comprou apenas duas camisetas, como sua compra pode ser demonstrada?”. A ideia é que os estudantes visualizem que uma peça de 7 unidades deve ser excluída, visto que cada uma delas representa, indiretamente, uma das camisetas da questão. Desse modo, é possível concluir que a compra de duas camisetas pode ser indicada por 2 peças de 7 unidades, totalizando R\$ 14,00 (2×7 ou $7+7$). Com base nesse diálogo, o professor pode começar a indagar aos estudantes sobre a relação do todo e de suas

partes para, assim, iniciar uma abordagem das ideias de fração. (Estima-se cerca de 15min, mas a nossa prática em turmas regulares da educação básica indica que podemos utilizar até 30min.)

7) *Recursos didáticos*: Escala Cuisenaire, quadro, pincel e apagador (G1 em 23/03/2021).

Assim como no instrumento diagnóstico, o registro da aula 1 reafirmou a valorização do conteúdo matemático no planejamento do professor e buscou articular problemas escritos com o material didático manipulável (MDM); neste caso, a Escala Cuisenaire. Observei a manutenção da crença de aprendizagem dos estudantes quando, mais uma vez, retomaram a ideia de “operação de soma” em vez de adição. Por outro lado, notei, nos itens iii, iv e v, uma sequência de passos evidenciada pelo grupo, para que os estudantes da EJA possam construir os conceitos tratados. Quanto à avaliação da aprendizagem, resalto, acerca dela, alguns indícios nos itens ii) “comparar as barras de cores diferentes, anotando [...] a quantidade representada por cada uma [...]”; iii) “[...] professor deve dialogar com a turma sobre a tabela [...]”; e v) “[...] o docente discuta com os estudantes as possibilidades de eles representarem o número 21 em partes iguais utilizando-se da Escala de Cuisenaire [...]”, entre outros.

Relatos de aprendizagem e apreciação da disciplina

Uma das estratégias de avaliação utilizada nas disciplinas Estágio Supervisionado I, II, III e IV é a escrita de um relatório final (ver detalhes no tópico “A organização do estágio supervisionado”) como instrumento de comunicação de aprendizagens e de registro de reflexões da prática do futuro professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006; TEIXEIRA; CYRINO, 2015) vivenciada durante as atividades de observação, coparticipação e regência. Entendo que, no movimento de escrita dos relatórios, os estudantes estabelecem conexões com a própria subjetividade e, com menos pressão e ansiedade, conseguem evidenciar indícios de aprendizagens e do percurso da disciplina. Por isso, o considero como um importante instrumento de avaliação formativa que estimula a aprendizagem dos licenciandos, a prática do orientador e a (re)organização do funcionamento didático da disciplina e da escola.

Com base na leitura e na análise dos relatórios de aprendizagem dos estudantes de Estágio Supervisionado IV, foi possível identificar vestígios de dois tipos de avaliação: uma relacionada à aprendizagem individual de cada um, construída a partir dos estudos coletivos e

individuais; e outra referente ao *feedback* da organização e da potencialidade da disciplina em tempos de ensino remoto. Para ilustrá-los, trago, na Tabela 3, fragmentos da escrita do licenciando MA, membro do G1 indicado pelo próprio grupo, e do estudante MI, cuja questão me motivou a (re)pensar as ações formativas aqui apresentadas.

Tabela 3: Fragmentos de aprendizagens e *feedback* da disciplina

APRENDIZAGENS DE MA	FEEDBACK DA DISCIPLINA
<p><i>“[...] tivemos a oportunidade de estudar as diferentes legislações que regulamentam a estrutura e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos [...] propiciou compreender e ver na teoria todo trajeto percorrido pela EJA no passado, até chegar à organização dos dias de hoje”;</i></p> <p><i>“[...] na live junto as representantes da SRE-Cachoeiro de Itapemirim [...] dialogaram [...] sobre a estrutura da EJA [...] quantidade de alunos, organização do calendário e o porquê ser semipresencial”;</i></p> <p><i>“[...] os textos [...] nos trouxe um panorama do ambiente escolar ao qual estamos/estaremos inseridos [...] pudemos dialogar com os conceitos, perfis, metodologias e experiências expostas pelos autores [...]”</i></p> <p><i>“[...] a roda de conversa com professores que estão ou estiveram diretamente ligados a EJA proporcionou vivenciar por algumas horas, aquilo que estes passaram naquele ambiente. Pôde-se compreender as especificidades existentes neste espaço e assim, ver algumas metodologias utilizadas, por estes professores, para que a construção do conhecimento acontecesse de forma eficaz”;</i></p> <p><i>“[...] a roda de conversa, fez com que [...] tivéssemos maior propriedade para nos expressarmos sobre a EJA. Pudéssemos ter maior domínio ao tratar de assuntos como: perfis de estudantes, metodologias utilizadas, instrumentos de avaliação, entre outros [...] os seminários apresentados [...] nos deram uma visão ampla sobre métodos que auxiliaram professores em determinados momentos” (MA em 23/03/2021).</i></p>	<p><i>“Apesar deste não ter acontecido presencialmente [...] este tempo foi de criação de conhecimento, com um ambiente propício para tal. Isto aconteceu, pois, durante todo o semestre letivo, não tivemos contato direto com o ambiente escolar, mas pessoas inseridas neste local, puderam estar conosco, mesmo que não fisicamente, e trazer um pouco de suas experiências com o ambiente escolar da EJA”;</i></p> <p><i>“[...] o atual cenário, não deu abertura, para que nós licenciandos fossemos até as instituições de ensino e que o esforço, por parte da docente regente desta disciplina, para que pudéssemos vivenciar cada detalhe da EJA, foi gigante” (MA em 23/03/2021).</i></p>
APRENDIZAGENS DE MI	FEEDBACK DA DISCIPLINA
<p><i>“[...] a [...] Roda de Conversa, mediada pela própria professora da disciplina [...] os professores Genário, José Carlos e Fernanda, enriqueceram o momento com o compartilhamento de suas vivências e experiências na EJA”.</i></p> <p><i>“Artigos de projetos e intervenções [...] também foram utilizados como ferramenta metodológica para esta disciplina, nos proporcionando entender como foi o processo de aplicação na EJA”.</i></p> <p><i>“[...] o que realmente fica de aprendizagem prática para mim, é que o ensino a distância é tão difícil para o aluno, quanto para o professor que o planeja. Eu, desde o início de minha formação me imaginava dentro de uma sala de aula, fazendo o melhor de mim para os meus alunos, mas pensar que eles estão tão distantes de mim, me deixa inseguro, pois não consigo olhar</i></p>	<p><i>“[...] a professora [...] se esforçou em proporcionar a turma, toda a parte de conhecimento científico sobre como é ser um professor na EJA, e como seu currículo e estrutura são montados” (MI em 23/03/2021).</i></p>

em seus olhos e entender o quão complexo (ou não), é o que eu estou ensinando para cada um deles [...]” (MI em 23/03/2021).

Fonte: Elaborada pela autora

Nos fragmentos dos estudantes, vemos a complexidade do fenômeno educativo e a potência da escrita como recurso à tomada de consciência sobre a importância de pensar acerca da prática pedagógica que planejaram e ao destaque de pontos positivos e negativos que podem contribuir para que eles aprimorem suas futuras aulas (TEIXEIRA; CYRINO, 2015). Note que MA descreve o movimento de sua aprendizagem provocada por sua participação nas *lives* e no estudo dos textos que o permitiu compreender o contexto das turmas da EJA. Registros semelhantes a esses também foram ressaltados por MI e observados nos outros treze relatórios.

Verifiquei que os 15 estudantes não conheciam o contexto da EJA e nem o perfil diversificado dos estudantes (jovem, adulto e idoso). Por isso, indagações, do tipo “como ensinar matemática na EJA? Será que se eu usar os mesmos métodos do ensino regular [...], eles irão funcionar na EJA? Como ajudar os alunos da EJA a se tornarem cidadãos críticos e autônomos?” (CR, em 23/03/2021) foram pontuadas nas discussões coletivas das *lives* e nos textos estudados. Outro detalhe visto nos relatórios foi a importância das *lives*, dos textos e do conhecimento dos contextos para a constituição da identidade docente e desenvolvimento profissional. Sobre isso, MA afirma que “[...] é neste momento que o estudante de licenciatura se desconstrói e lapida sua identidade em construção” (MA em 23/03/2021).

Apontamentos finais

No decorrer do texto, evidenciei ações desenvolvidas (ver Tabela 2 e Quadro 1) para materializar o Estágio Supervisionado IV na EJA em tempos de ensino remoto. Falei a partir da minha perspectiva de professora formadora, orientadora de estágio, que buscou promover aprendizagens da docência para futuros professores de matemática. Chegando ao final de minha escrita, ressalto o potencial do formato de implementação de atividades de estágio supervisionado por APNPs e mostro a principal limitação verificada durante o processo.

Ante minha perspectiva, o planejamento docente construído de modo colaborativo com os licenciandos e o estabelecimento de parcerias com a SRECAC, com professores de

matemática da rede estadual e com professores de outros *campi* do Ifes foram os dois principais aspectos potenciais da disciplina. Vou argumentar, com mais profundidade, o planejamento, pois ele se constituiu no “coração” das ações que foram desenvolvidas. O planejamento inicial foi feito com base em meu conhecimento de quem eram os estudantes-estagiários, pois os acompanho desde a disciplina Estágio Supervisionado I. Antes mesmo de planejar as ações formativas, eu já sabia das potencialidades, limitações, tipos de tarefas de que eles mais gostavam (ir até a escola; textos com abordagens acerca de aspectos do cotidiano; trabalhos em grupo) e de quais eles menos gostavam (executar trabalhos sozinhos e que demandassem muito tempo). Esse acompanhamento longitudinal fez-me valorizar e reconhecer a diferença que faz no planejamento docente, quando o professor caminha junto aos seus alunos por um período maior e pode proporcionar momentos individuais e coletivos.

Nos momentos individuais, focalizo a valorização da importância do diálogo comigo, professora orientadora, o processo de correção de tarefas (planos de aula, lista de exercícios, produção de MDM, entre outros), seguido de um *feedback* escrito por mim. Nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, desenvolvidas presencialmente para esses mesmos licenciandos, sentava-me ao lado deles, para dialogarmos acerca das ideias e das ações de sala de aula que estavam escritas em seus relatórios. Nesses momentos, os licenciandos faziam leituras em voz alta, aprofundavam aprendizagens não mostradas na escrita inicial, detalhavam implicações da práxis para sua formação e evidenciavam momentos da prática de sala de aula desenvolvida com o professor supervisor. Esse processo permitiu que os licenciandos, ao longo do tempo, se tornassem mais autônomos e confiantes, ao relatarem seu desenvolvimento e não se sentissem julgados por mim. Todo esse conhecimento acerca dos estudantes possibilitou-me um planejamento sequenciado de ações decentes com muita possibilidade de êxito e sem surpresas que impedissem o desenrolar da disciplina.

Outro ponto que vale ressaltar é o processo avaliativo do planejamento em si. No início de cada estágio, os licenciandos recebem uma prévia de plano de ensino da disciplina para o qual podem apresentar sugestões e possibilidades de execução durante o semestre letivo. Quanto às parcerias estabelecidas, elas só foram possíveis em razão do ensino remoto, visto que as demandas de trabalho têm impossibilitado que aconteçam visitas físicas desses profissionais aos espaços formativos. A principal limitação do estágio supervisionado

desenvolvido remotamente foi a “não ida aos espaços escolares”. Acerca disso, e já finalizando o texto, trago as palavras de JE que bem descreve esse momento:

Na disciplina de estágio IV, mesmo sem poder ir presencialmente ao IFES ou às escolas para a instrumentação do estágio, eu aprendi muitas coisas. Acredito que a professora regente da disciplina conseguiu aproveitar todas as oportunidades que o momento nos trazia, pois, tivemos uma conversa com professores da EJA de lugares diferentes e com experiências diferentes, coisa que presencialmente ficaria mais difícil de acontecer. Nessa conversa, pudemos observar perspectivas diferentes sobre a educação na EJA, e mesmo na imaginação, pudemos “estar” em uma aula da EJA no sistema prisional, por exemplo (JE em 24/03/21).

Essa apreciação representa o cenário que estamos vivendo e mostra um pouco do meu esforço para garantir a aproximação do licenciando em formação inicial do contexto escolar por meio de *lives* e de estudos de textos acerca da EJA. Ademais, este relato de experiência evidencia algumas contribuições para professores de matemática em exercício na EJA, professores formadores que lecionam disciplinas de estágio supervisionado curricular e futuros professores de matemática; quando possibilita, respectivamente, a partilha de suas práticas e reflexões acerca delas, o planejamento flexível, as discussões coletivas, a avaliação da aprendizagem e da disciplina em si e o conhecimento organizacional das turmas de EJA.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, *Resolução nº 2*, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Resolução CNE/CP nº 2*, de 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 15 de junho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.



BRASIL, *Lei nº 11788*, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 05 de julho de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

CAMPOS, Daniel Cavalcanti Fernandes. *Lives e eventos culturais no Brasil: pandemia no presente, panorama do futuro*. Edição do Kindle, 2021.

DAMASCENO, Adriana de Assis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: a importância da contextualização. *Cadernos da Fucamp*, v. 17, n. 29, p. 112-124, 2018.

ESPÍRITO SANTO, *Calendário Escolar da EJA 2020*. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/calendario-escolar>. Acesso em: 01 out. 2020.

ESPÍRITO SANTO, Instituto Federal do Espírito Santo. *Resolução CS nº 25*, de 14 de julho de 2020. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolucao_CS_25_2020_-_Altera_Resolucao_CS_1_2020_-_Atividades_Nao_Presenciais.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO, Instituto Federal do Espírito Santo. *Resolução CS nº 1*, de 07 de maio de 2020. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolucao_CS_1_2020_-_Atividades_Nao_Presenciais_-_documento_submetido_a_revisao_textual.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

ESPÍRITO SANTO, Instituto Federal do Espírito Santo. *Resolução CS nº 58*, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/Res_CS_58_2018_-_Regulamenta_Est%C3%A1gios_dos_alunos_do_ifes.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

ESPÍRITO SANTO, *Portaria nº 003-R*, de 09 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20N%20003-R%20DO%2010-01-2020%20CALENDÁRIO%20SISTEMA%20PRISIONAL.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.



ESPÍRITO SANTO, *Portaria nº 145-R*, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20n%20145-R%20-%20Organizações%20Curriculares%20-%202019.12.2019%20-%20Anexos%20-%20Final%20-%202019.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

ESPÍRITO SANTO, *Portaria nº 140-R*, de 10 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20N%20140-R%20DO%2011-12-2019.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

ESPÍRITO SANTO, *Resolução CEE/ES nº 3777*, de 08 de maio de 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educação%20Profissional/Resolução%20CEE%20n%203.777-2014.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. (Org.). *Por uma pedagogia do conhecimento na formação do professor-pesquisador*. São Paulo: Cortez, 2015.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2006.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 3-38.

NEVES, Tamiris Moura; ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin. Aprendizagem docente de futuros professores de matemática por meio de relatórios de estágio supervisionado. *Educação Matemática em Revista – RS*, v. 2, n. 21, p. 170-181, 2020.

OLIVEIRA, Adriana Piumatti de; SAD, Ligia Arantes. Metacognição aliada ao diálogo no ensino de matemática de Jovens e Adultos. In: FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex; SCHIMIDT, Marcelo Q.; PAIVA, Maria Auxiliadora V.; FERREIRA, Maria José R. (Org.). *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo*. Vol. 1, Vitória: Ifes, 2012, p. 21-43.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. In: LEITE, Y. U. F et al. (Orgs.). *Política de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, p. 930-941.

PONCEM, Vidomira Dias de; REIS, Helaine Barroso dos. Conflito intergeracional na EJA: adulto trabalhador e aluno adolescente. In: SCHIMIDT, Marcelo Q.; FERREIRA, Maria José R.; PAIVA, Maria Auxiliadora V.; FREITAS, Rony C. O.; JORDANE, Alex. (Org.).



Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: caminhos para o fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo. Vol. 4, Vitória: Ifes, 2014, p. 157-186.

SILVA, Ulisses Dias da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. Influências do estágio supervisionado para professores de matemática em início de carreira – buscando compreender escolhas e características das escolas-campo. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 02, n. 01, p. 01-25, jan./dez., 2021.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigues; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. O estágio supervisionado como oportunidade de desenvolvimento profissional para futuros professores de matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Armando; FRERREIRA, Ana Cristina. (Orgs.). *O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 81-112.

VAN DE WALLE, John A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação na sala de aula*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 82-99.

ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin; ZANON, Jéssica Mistura; MILAGRE, Pedro Henrique. Estágio supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), 12., 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBEM, 2016, p. 1-12.

ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin. *Formação continuada de professores que ensinam matemática: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação*. 2011. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.