

EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): o
discurso dos projetos pedagógicos¹

EJA in the teacher training course in mathematics of São Luís
(MA): the discourse of pedagogical project

Rayane de Jesus Santos Melo²

Maria Consuelo Alves Lima³

Resumo

Analisa-se neste texto a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores de matemática em três instituições públicas de ensino superior de São Luís (MA), com o intuito de compreender como seus cursos de Licenciatura em Matemática estão preparando os futuros profissionais para atuar na modalidade da EJA. Utilizando a pesquisa documental, foi analisado o discurso presente no Projeto Pedagógico e nos programas das disciplinas incluídas nesses cursos. A análise dos dados foi realizada com base no aporte teórico da Análise de Discurso de vertente francesa afiliada a Michel Pêcheux, e constatou-se que, com base no Projeto Pedagógico, o desenvolvimento de habilidades e competências para atuação na EJA tem ficado à margem da formação dos licenciandos em matemática de duas das instituições pesquisadas. Entretanto, a terceira delas apresentou

¹ Apoio para realização deste trabalho: Fundação de Amparo e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema) – processo [BM-03244/15].

² Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática pela Uniasselvi e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: rayanemelo.27@gmail.com.

³ Doutorado em Física e Pós-Doutorado em Educação. Atua no Departamento de Física e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Dom Delgado. E-mail: mconsuelo@ufma.br.

um Projeto Pedagógico com discurso voltado à qualificação dos licenciandos para atuarem em diferentes níveis e modalidades de educação.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação de Jovens e Adultos. Estrutura curricular.

Abstract

The article analyses the presence on Education Young and Adults (EJA) initial formation of mathematics teachers at three public institutions of superior teaching at São Luís (MA), intending to understand how the Mathematic teacher training course of this institutions are preparing the future professionals to work in this modality (EJA) The study used the documental research, that was analyzed the discourse present in Pedagogic Project and programs of disciplines these courses at the analyzed institutions. The analyses of dados were realized with the base at theory contribution of Discourse Analyses of Frances line-associated the Michel Pêcheux, verify is that, with the base at Pedagogic Project, the development of ability and competence to actuation in EJA has been on the margin of the formation mathematics licentiate of two institutions. However, one institution, among the three, showed a Pedagogic Project with discourse come back to the qualification of students to act different levels and education modalities.

Keywords: Initial Formation; Education Young and Adults; Curricular Structure.

Introdução

Ensinar matemática para jovens e adultos tem significado distinto de ensinar matemática para o público da faixa etária do ensino fundamental e/ou ensino médio regular, uma vez que a maturidade do educando,

fundamentada na experiência de vida, faz diferença significativa na aprendizagem e precisa ser valorizada, pois os saberes e as aplicações da matemática são extensões do seu próprio viver.

Nesse sentido, a publicação das propostas curriculares para o primeiro e o segundo segmentos da EJA, em especial as recomendações para o ensino de Matemática (BRASIL, 2001a, 2002), trouxe contribuições às discussões e à reflexão sobre o ensino destinado a esse alunado, ao destacar que essa modalidade de educação precisa ser concebida com um modelo pedagógico próprio, objetivando criar um ambiente propício para promover situações de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades de jovens e adultos.

A atuação do professor na EJA reflete o resultado de sua aprendizagem, ao longo da formação inicial, exercitada com discussões, debates, vivências e trocas de experiências relativas a essa modalidade de educação, permitindo-lhe compreender a diversidade do público atendido e suas especificidades. Essa diversidade, reconhecida nos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2000, 2001b, 2010), ressalta a necessidade de atender os jovens e adultos de forma diferenciada e, conseqüentemente, exige que as instituições formadoras preparem profissionais com qualificação docente dentro de um projeto pedagógico cujas diretrizes considerem os perfis dos alunos da EJA, tendo em vista que essa modalidade de educação “é o momento significativo de reconstruir [...] experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares” (BRASIL, 2000, p. 31).

Na formação de um docente, considerando sua atuação na EJA, está previsto “incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 52), o que exige obrigatoriamente, no processo de formação do professor, o desenvolvimento de saberes, habilidades e competências para atender essa modalidade de educação. E o Parecer n.º 11/2000 estabelece que as instituições que promovem a formação de

professores para a Educação Básica, seja nas Licenciaturas, seja em outras habilitações destinadas aos profissionais de ensino, não podem deixar de considerar, ao longo do processo formativo, a realidade da EJA, pois acredita-se que as instituições de nível superior, sobretudo as universidades, “têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático [...]” para essa modalidade de educação (BRASIL, 2000, p. 55).

A necessidade de qualificar docentes para atender o público da EJA é oficializada também pela Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para o ingresso nos cursos e para os exames de EJA. O Art. 10 da Resolução diz:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de Professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2010, p. 3).

Pelos dizeres da legislação vigente, os cursos de formação de professores devem preparar os futuros docentes para atuar tanto no chamado ensino regular quanto em outras modalidades de ensino, visto que os egressos nas Licenciaturas devem conhecer a realidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino e ser capazes de desenvolver metodologias que atendam os educandos de forma satisfatória, valorizando os conhecimentos prévios, o contexto, a trajetória de vida e a cultura de cada um. Há também a habilitação para a Educação de Jovens e Adultos que, segundo a orientação dos documentos oficiais, não se limita aos cursos de Pedagogia, mas estende-se a todas as Licenciaturas, uma vez que esses profissionais licenciados são direcionados para atuar no Ensino Médio da EJA.

Com base em documentos oficiais e considerando a importância de promover discussões sobre a presença da EJA na Formação Inicial de Professores de Matemática nas instituições de ensino superior, este estudo foi

instigado pela seguinte questão norteadora: Como os cursos de Licenciaturas em Matemática têm se mobilizado nas discussões para inserção da Educação de Jovens e Adultos no processo de formação inicial do professor?

Para responder este questionamento, analisamos o Projeto Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), buscando, em cada um, incidências da EJA para a formação dos professores de Matemática no estado do Maranhão. A escolha por essas instituições deu-se por serem as primeiras a implementar os cursos de licenciatura em matemática no Estado, - UFMA, Resolução n.º 79, de 1969 (UFMA, 2011); IFMA, pela Resolução n.º 08, de 2001 (IFMA, 2010); UEMA, pela Resolução n.º 318, de 2002 (UEMA, 2013) -, pela sólida infraestrutura física e pelo quadro profissional qualificado, o que se pressupõe formar maior número de professores para atuar na educação básica. Os PPP analisados, embora antigos, continuam em vigência nos cursos até a data de submissão para divulgação deste estudo (UFMA, 2011; IFMA, 2010; UEMA, 2013). Para essa análise, mobilizamos noções da Análise de Discurso como referencial teórico-metodológico, apresentadas a seguir.

O referencial teórico-metodológico: Análise de Discurso

Neste estudo, utilizamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, a partir da prática originada na França por Michel Pêcheux. A AD, como área do conhecimento que trata, como o próprio nome diz, do discurso, compreendido em sua concretude histórica e social e como uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, nos possibilita entender o que faz do “homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Na AD é considerado o homem na sua história, uma vez que ela busca interpretar os discursos a partir da relação estabelecida pela língua com

os sujeitos que a falam e com as situações em que se produz o dizer. Desse modo, a AD relaciona a linguagem à sua exterioridade, por acreditar que o processo de produção do discurso está atrelado a fatores histórico-sociais e ideológicos, permitindo, a partir do entendimento de como o discurso se constitui, compreender como ele significa (ORLANDI, 2015).

Para realizar a articulação do discurso à sua exterioridade, o analista da AD utiliza, de modo particular, conhecimentos do campo das Ciências Sociais e da Linguagem, porém realiza suas análises, interrogando o primeiro quanto à transparência da linguagem sobre a qual ele se assenta e o segundo, quanto à historicidade que ele apaga. Dessa maneira, Orlandi (2015, p. 14) ressalta que “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística”.

Outro ponto a ser considerado é que, segundo a autora, a AD não estaciona na interpretação, mas busca trabalhar os limites do discurso e seus mecanismos como parte do processo de significação, por considerar que o texto não possui uma verdade oculta, mas que existem formas de o interpretar, e cabe ao analista do discurso construir um dispositivo analítico que seja capaz de fazê-lo compreendido.

Para a análise do material coletado, de acordo com Orlandi (2015), é necessário que o analista, a partir da questão-problema formulada – que é de sua inteira responsabilidade –, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, justificando, assim, o motivo de as análises realizadas com base na AD serem sempre distintas, pois cada material de análise mobiliza conceitos diferentes. Para Orlandi (2015, p.25), “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Desse modo, a prática de leitura do analista e seu trabalho com a interpretação deverão ter a forma de seu dispositivo de análise.

Nas condições postas, o dispositivo analítico se constitui a partir da natureza dos materiais a serem analisados, da questão colocada, da

mobilização de conceitos da AD e de diferentes instrumentos teóricos dos campos disciplinares nos quais o estudo se inscreve e que servem para auxiliar na interpretação dos materiais. Baseados em Orlandi (2015, p. 26), acreditamos que daí deriva a riqueza da AD, que permite explorar de maneira variada “essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem”.

Ao compreendermos a Análise de Discurso como área do conhecimento que busca entender a forma como o discurso faz sentido e o dispositivo analítico como mecanismo para realizar a interpretação desse elemento simbólico, discutiremos a construção do dispositivo de análise que constitui este trabalho, com base no problema de pesquisa e no objetivo de estudo proposto. Desse modo, para analisarmos e compreendermos como os discursos sobre a EJA, presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior Públicas de São Luís, se constituíram e fazem sentido, construímos o dispositivo de análise, mobilizando os conceitos “interdiscurso” e “condições de produção”.

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados, faz-se necessário compreender os conceitos que constituem o dispositivo analítico, para conseguirmos interpretar, com base na AD, os discursos. O primeiro conceito que mobilizamos é o interdiscurso, que, segundo Orlandi (2015, p. 29):

[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Dito de outro modo, o interdiscurso pode ser definido como o conjunto de formulações que já foram feitas e alocadas em nossa memória e, ao constituirmos nosso discurso, são elas que, guardadas no nosso inconsciente, determinam o que dizemos. A noção de interdiscurso nos auxiliará a constatar se, no que se refere à EJA, o discurso do PPC dos cursos

de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA está pautado nas orientações dos documentos oficiais.

Outra noção da AD que mobilizamos neste estudo é a de condições de produção, visto que Orlandi (2008) afirma que os interlocutores, a situação, o contexto histórico e ideológico constituem o sentido da sequência verbal produzida. Fonseca (2010, p. 03) explicita que,

[...] na base dos processos discursivos, além da materialidade simbólica, há também uma materialidade histórica, formada pelas relações sociais de uma determinada formação social, em meio às quais (e para as quais) os sujeitos históricos trabalham a formulação dos “seus” dizeres, provocando agitações nas filiações dos sentidos.

Apoiamo-nos nessas noções da AD para entender os discursos sobre a EJA nos PPC com base na historicidade e na formação social com as quais se constituíram.

Tendo compreendido as noções da AD que mobilizamos na construção do dispositivo analítico e definido nosso dispositivo teórico – Documentos Oficiais e Referências Teóricas que discutem o tema EJA e a Formação de Professores –, daremos início à análise dos discursos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA, com o intuito de compreender como tem ocorrido nessas instituições o processo de formação do professor de Matemática para atuação na EJA.

Ancorada nos documentos oficiais e em noções da Análise de Discurso – condições de produção e interdiscurso –, apresentamos uma análise do discurso do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA, quanto à presença da EJA no processo de formação inicial de professores.

EJA no Curso de Licenciatura em Matemática do IFMA

O PPC de Licenciatura em Matemática do IFMA manifesta interesse e preocupação com a formação do professor, ao propor ações que oportunizam reflexão, para o licenciando atuar de forma significativa, quando no exercício

da profissão. No cenário atual, em que se impõem mudanças consideráveis nos projetos educativos das instituições formadoras, pelo PPC do IFMA

[...] o professor deixa de ser um mero repassador de conteúdos fragmentados para mediar as bases de um conhecimento que o indivíduo necessita, para analisar, planificar, pensar, comunicar, exprimir dados, relacioná-los com outros conhecimentos, compreender esse mundo que o cerca e continuar aprendendo (IFMA, 2010, p. 33).

A partir dessa citação, entendemos que o curso investe numa formação docente que visa superar a fragmentação, a memorização de nomenclaturas técnicas e o agregado de informações desconexas, desvinculados da realidade social, possibilitando acesso aos novos códigos de linguagem atualizados pela tecnologia. O PPC ressalta a necessidade de “formar pessoas que compreendam e participem mais intensamente dos vários espaços de trabalho existentes na sociedade” (IFMA, 2010, p. 7), mostrando, pelo discurso, que o curso incide no contexto imediato, para qualificar os licenciandos com conhecimentos específicos, mas também prepará-los para contribuir com a formação de seus futuros alunos, de modo que possam atuar de forma participativa e reflexiva no ambiente social.

A incidência das condições de produção do discurso, sob o contexto imediato – o cenário atual da sociedade, no que diz respeito às necessidades educacionais –, pode ser entendida a partir das demandas atuais do mercado de trabalho em diferentes setores da sociedade, que vêm promovendo constantes mudanças em todos os contextos sociais. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico do curso de Matemática do IFMA foi construído em consonância com as demandas atuais, para preparar professores dotados de conhecimentos específicos, pedagógicos, sociais e políticos para atuarem nos diversos contextos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em aspectos éticos e sociais.

Quanto à presença de discussões sobre a EJA, observamos, ao longo de todo o projeto pedagógico, discursos que tratam a Educação Básica de forma ampla, sem fazer distinção de nível ou modalidade de ensino, deixando evidências do interesse em formar professores qualificados para atuar em

todos os contextos educacionais e com competências para superar os desafios que são impostos no ambiente escolar. Fortalece essa percepção o trecho:

Na organização do currículo de formação esteve presente a preocupação com a consciência em torno da inclusão social considerando as diversidades culturais, sociais e da etnia brasileira. Torna-se imprescindível para o “conhecimento profissional de professor” o saber lidar com as diferenças, assumindo o compromisso com a inclusão de crianças e jovens indígenas e afrodescendentes, com necessidades educativas especiais, bem como os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade escolar correspondente, reféns de um sistema historicamente excludente. Um meio de minimizar a marginalização desses segmentos é tratar pedagogicamente essas questões com os nossos docentes do futuro (IFMA, 2010, p. 21).

Na análise inicial do PPC evidencia-se a convicção de que não importa só formar professores com alto grau de conhecimento específico da Matemática, mas é mister dotá-los de qualificação didático-pedagógica, de modo que atuem na Educação Básica de forma reflexiva, inovadora e difusora de conhecimento. Observamos sintonia do curso com as demandas do cenário atual, que tem exigido uma formação mais humanística e dotada de princípios éticos para com os profissionais de todos os setores sociais. Enaltecer essa necessidade na qualificação de um docente significa difundir uma cultura humanística adequada para formação cidadã, considerando que os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, podem contribuir com mudanças na postura dos cidadãos da contemporaneidade. Na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA existem nove disciplinas da área pedagógica oferecidas pelo Departamento de Ciências Humanas e Sociais: Avaliação Educacional; Didática Geral; História e Filosofia da Educação I; História e Filosofia da Educação II; Política Educacional e Organização da Educação Básica; Política Educacional Inclusiva I; Política Educacional Inclusiva II; Psicologia da Educação I; e Sociologia da Educação II. E o Departamento de Matemática oferta quatro: Metodologia do Ensino da Matemática; Seminário de Matemática I; e Seminário de Matemática II; Seminário de Matemática III.

Nesse conjunto de disciplinas, o quantitativo e a diversidade de questões abordadas, referentes à formação do professor, reafirmam o

interesse e o direcionamento específico do curso para a necessidade de qualificar docentes para atuar na Educação Básica. Entre essas disciplinas, quatro se destacam – História e Filosofia da Educação I, História e Filosofia da Educação II, Política educacional e organização da Educação Básica, e Política Educacional Inclusiva I –, por evidenciarem espaços que possibilitam discussão sobre a EJA, como detalharemos a seguir.

O programa da disciplina História e Filosofia da Educação I estabelece que, ao final desse componente curricular, o licenciando estará apto a “analisar criticamente a organização do sistema educacional brasileiro, historicamente determinado pela dinâmica sócio-político-econômica da sociedade”, compreendendo “os fins da educação nacional, tendo em vista o desenvolvimento de ação consciente que atenda as reais necessidades da escola e da sociedade brasileira” (IFMA, 2016a, p. 1). E, na ementa desta disciplina, consta que, através do contexto histórico, buscar-se-á discutir fatores que determinam o desenvolvimento do processo educacional, com base nos interesses socioculturais, políticos e econômicos evidenciados na sociedade.

A disciplina História e Filosofia da Educação II, que tem por objetivo “analisar, criticamente, a organização do sistema educacional brasileiro [...], configuradas nas diversas tendências pedagógicas e seus reflexos na prática educativa do professor (IFMA, 2016b, p. 1), possui conteúdos distribuídos em três unidades de ensino, onde se destacam temas como “Principais problemas da educação na contemporaneidade”, na Unidade II, e “A educação brasileira numa perspectiva transformadora: Paulo Freire, Moacyr, Gadotti, Demerval”, na Unidade III.

A componente curricular Política educacional e organização da Educação Básica propõe, em sua ementa, que

a disciplina abordará, de forma contextualizada e interdisciplinar, conteúdos básicos que permitam a compreensão crítica da organização e funcionamento do sistema educacional no Brasil, em especial no âmbito da educação básica, a partir da análise dos determinantes sócio-políticos e econômicos que veem impactando na formulação das políticas educacionais e reformas da educação, principalmente a partir da nova configuração que o Estado brasileiro vem assumindo desde a década de 90 (IFMA, 2016c, p. 1).

Essas três disciplinas – História e Filosofia da Educação I, História e Filosofia da Educação II e Política educacional e organização da Educação Básica – apresentam potencial para proporcionar aos licenciandos de Matemática uma construção de dizeres com interdiscursividade plausível de fatos históricos da Educação Brasileira e métodos pedagógicos que instruíram o desenvolvimento educacional nos séculos passados e contribuem para as proposições e ações dos métodos atuais. Elas possibilitam aos licenciandos perceber a importância dessa modalidade de educação no atual contexto social e a necessidade de vê-la não como uma dívida a ser quitada, mas como um direito de todo cidadão.

Na disciplina Política Educacional Inclusiva I, a ementa propõe “Estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, sociais e pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em particular, no Maranhão; Abordagem das tendências educacionais e concepções teórico-metodológicas da EJA [...]” (IFMA, 2016d, p. 1). Essa disciplina, de caráter obrigatório, aborda questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, propondo discussões essenciais – não obrigatórias pela legislação, pelas exigências legais para esta modalidade de ensino –, dedica-se ao funcionamento e às características do ensino dos sujeitos que buscam concluir os estudos básicos e a métodos para efetuar-lo. Nos conteúdos programáticos da disciplina, destacamos duas, entre as três unidades especificadas: a Unidade I, em que os licenciandos estudam a Educação de Jovens e Adultos: conceitos e articulações; Processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e a Unidade III, em que são abordados os temas:

A EJA na legislação educacional brasileira: Constituição Federal, LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes para a Política nacional de Educação de jovens e adultos; Tendências pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos; As atuações governamentais na Educação de Jovens e Adultos; As características e os métodos de educação para Jovens e Adultos; A educação de jovens e adultos no contexto maranhense (IFMA, 2016d, p. 2).

Analisados o PPC e os programas das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA, observamos a interdiscursividade dos seus discursos com documentos oficiais, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, o

Parecer CNE/CEB n.º 009/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 3/2010, que ressaltam a necessidade de formar professores qualificados para atender os estudantes que buscam as turmas da EJA. Encontramos apoio para esse entendimento em Orlandi (2008, p. 18), quando afirma que

[...] todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultante de processos discursivos sedimentados.

Compreendemos que o curso de Matemática do IFMA teve por base o discurso dos documentos oficiais, para implantar um projeto pedagógico que: atendesse as atuais exigências legais; se alinhasse com as necessidades do contexto educacional; e promovesse uma formação de qualidade para os futuros professores da Educação Básica, de modo que, ao concluir o curso de Licenciatura, eles possam atuar em todos os níveis e modalidades de educação. O PPC insere uma disciplina específica para discutir o tema EJA de forma aprofundada e não estanca as demais disciplinas para a abordagem desse tema, visto que é importante que, ao longo de todo o processo formativo, sejam contempladas discussões sobre o tema em diferentes espaços da escola.

EJA no Curso de Licenciatura em Matemática da UEMA

O PPC da Licenciatura em Matemática da UEMA apresenta um discurso sucinto, explicitando em poucas palavras: o breve histórico da Graduação em Matemática da Instituição; o papel social, o campo de atuação profissional e os objetivos do curso; as áreas de atuação, o perfil e as habilidades do licenciado em Matemática; as estratégias utilizadas pelo curso para alcançar seus objetivos; o recurso humano e os recursos materiais; e a estrutura curricular do curso. Numa análise geral, constatamos contradições no PPC, pois explicita forte interesse em formar profissionais qualificados com o processo ensino-aprendizagem da Educação Básica, mas prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, com o predomínio do conhecimento e da linguagem matemática.

A formação predominante em conhecimento específico matemático é constatada pela prioridade dada ao desenvolvimento das habilidades sobre esse conhecimento pelos licenciandos, ao longo do curso, quando devem:

- Integrar vários campos da matemática para elaborar modelos, resolver problemas e interpretar dados;
- Compreender e elaborar argumentação matemática;
- Trabalhar com conceitos abstratos na resolução de problemas;
- Discorrer sobre conceitos matemáticos, definições, teoremas, exemplos, propriedades;
- Comunicação de ideias técnicas matemáticas;
- Analisar criticamente textos matemáticos e redigir formas alternativas;
- Interpretação e representação gráfica;
- Visualização geométrica espacial (UEMA, 2013, p. 7).

Enquanto para esse conhecimento específico constatamos oito habilidades a serem desenvolvidas, para a formação pedagógica do professor, do licenciando, são pautadas somente três: “Elaborar propostas de ensino aprendizagem de matemática para educação básica; analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; e analisar criticamente propostas curriculares de matemática para educação básica” (UEMA, 2013, p. 7). Isso nos leva a compreender que a formação do licenciando é direcionada, principalmente, para uma linguagem técnica, enquanto seu discurso, que explicita uma preocupação em qualificar professores que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com o Parecer n.º 009/2001, não está em conformidade com as práticas previstas no PPC e nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena, considerando que as Diretrizes estabelecem que

a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001b, p. 11).

O discurso do projeto pedagógico incide em uma condição de produção que inclui o contexto sócio histórico e ideológico, uma vez que, ao enaltecer uma formação que ainda prioriza o conhecimento específico, revela uma interdiscursividade com exigências das décadas de 1970 a 1990, quando

o professor da Licenciatura, ao ser formado, deveria possuir um alto grau de conhecimento de sua área de atuação, sem grandes preocupações sobre os aspectos pedagógicos (MOREIRA, 2004).

No contexto de atuação do egresso do curso, o PPC prevê que o graduado esteja apto a

[...] atuar principalmente no ensino de Matemática da Educação Básica, especificamente nas disciplinas de Matemática, nos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. O licenciado em Matemática deverá estar apto também a atuar em escolas técnicas e na educação de jovens e adultos (UEMA, 2013, p. 5).

Compreendemos, a partir da citação em destaque, que o curso de Matemática da UEMA direciona a formação de professores para o ensino regular, e que a Educação de Jovens e Adultos pode ter sido citada no PPC apenas por exigências dos documentos oficiais, que estabelecem, para as Licenciaturas, capacitar docentes para atuarem em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996, 2000), nos levando a deduzir que o curso da UEMA considera a Educação Básica constituída apenas pelos níveis fundamental e médio regular, enquanto a formação docente para a educação de jovens e adultos poderá ser contemplada com outro tipo de curso. Em todo o projeto pedagógico, observamos que somente nesse momento é citada a modalidade da EJA.

Analisando o PPC de Licenciatura em Matemática, na fase em que se encontra, constatamos que seu discurso ainda não evidencia preocupação com as demais modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Talvez por ainda considerar o interdiscurso, apresentado em períodos anteriores, de que, capacitando professor de matemática para atuar no ensino regular, estará também qualificando-o para atuar em todas as modalidades da Educação Básica. Constatamos também no projeto a ausência de discussões referentes à formação pedagógica do professor, pois, por ser um curso de Licenciatura, deveria prever, para o futuro professor, tanto o conhecimento matemático, a fim de promover a independência intelectual e criativa para interpretar e resolver problemas específicos da área da

matemática, quanto conhecimentos pedagógicos, para atender os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura curricular, instituída em 2012, é constituída por um conjunto de disciplinas categorizadas em Núcleo Específico (945 horas), Núcleo Comum (960 horas) e Núcleo Livre (120 horas), correspondentes ao total de 2.025 horas; pelas Práticas de Ensino (405 horas), distribuídas ao longo do curso, e do Estágio Supervisionado (405 horas), totalizando uma carga horária de 2.835 horas.

A categoria Núcleo Comum compreende disciplinas da área da Matemática e da Física, da área da Educação e de Letras, que, como o próprio nome do núcleo sugere, são comuns à maioria dos cursos da Instituição, a citar: Metodologia Científica; Leitura e Produção Textual; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Cálculo Diferencial; Política Educacional Brasileira; Didática; Cálculo Integral; Informática e Multimeios na Educação; Física Geral; Álgebra Linear; Libras; Estatística; e Equações Diferenciais. Desses componentes curriculares, analisamos as ementas e os programas de todas as disciplinas da área da Educação. Discutiremos, a seguir, aquelas com conteúdos que possibilitam a abordagem do tema EJA.

Na disciplina Didática, observamos ser objetivo geral:

Construir um referencial teórico metodológico que possibilite a compreensão da didática, das abordagens pedagógicas da Prática escolar, dos componentes que fundamentam a ação educativa, da organização do trabalho pedagógico e da prática laboral enquanto saber fazer dos conhecimentos didáticos, numa abordagem crítica da realidade, buscando uma prática dinâmica voltada para o magistério enquanto profissão, considerando os interesses e necessidades sociais (UEMA, 2006a, p. 1).

É uma proposta de abordagem ampla e geral, sem conteúdo específico da área de ensino da matemática, um indicativo de que a disciplina é comum a outros cursos de licenciatura. Pelos seus conteúdos, organizados e distribuídos em cinco unidades – 1. Didática: concepção; 2. Abordagens pedagógicas na prática escolar; 3. Componentes que fundamentam a Ação Educativa como competências que se pretende que os professores desenvolvam no trabalho docente; 4. Organização do trabalho pedagógico; 5.

Prática Laboral como um saber fazer dos conhecimentos didáticos –, é possível inferir que essa disciplina foi pensada para ser ministrada por um professor sem o conhecimento disciplinar da matemática.

Com base nas unidades que constituem a organização da disciplina e dos conteúdos, observamos que não é especificado o nível ou a modalidade de ensino para o qual devem ser direcionadas as discussões, levando-nos a acreditar que o professor seja livre para planejar e direcionar a disciplina como julgar mais eficaz para a formação docente. Nesse mesmo componente Didática, existem diversos momentos que podem ser utilizados para abordar a Educação de Jovens e Adultos, como, por exemplo: na unidade 3, em conteúdo sobre “Competências a serem desenvolvidas no cotidiano escolar pelo professor”; na unidade 4, quando são abordados “Planejamento em Educação” e “Avaliação no processo ensino-aprendizagem”; e na unidade 5, que constitui uma parte mais prática da disciplina, em que os licenciandos elaboram planos de ensino e ministram aulas. Em todos esses momentos, os docentes que ministram essas disciplinas podem mobilizar debates sobre a Educação de Jovens e Adultos, envolvendo temas como preparar e ministrar aulas e avaliar os alunos nessa modalidade de ensino.

Os conteúdos programáticos da disciplina Política Educacional Brasileira, até a data em que esta pesquisa foi realizada, não haviam sido definidos, estavam em processo de construção, segundo a Chefe do Departamento de Educação e Filosofia da UEMA – Departamento que oferece esse componente curricular. Numa conversa intencional, ela nos informou que a disciplina busca apresentar e discutir as políticas que são instituídas no contexto educacional e os documentos oficiais que regulamentam a Educação brasileira, tal como a LDBEN n.º 9.394, de 1996, que reconhece a EJA, pela primeira vez na história da Educação, como modalidade da Educação Básica. Isso nos faz considerar que essa disciplina se constitui um espaço propício para discutir essa modalidade de educação, apresentando as políticas e as exigências legais direcionadas a todos os níveis e modalidades de ensino, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos.

A disciplina Sociologia da Educação tem por objetivo “analisar criticamente o processo educacional com base na reflexão sociológica” (UEMA, 2006b, p. 1) busca discutir as desigualdades, a exclusão social e seus reflexos socioeducacionais, podendo ser um espaço adequado para abordar a realidade da EJA, uma vez que esse segmento de ensino atende sujeitos que viveram e vivem constantemente em processo de exclusão, por não terem concluído seus estudos na idade apropriada. Outros conteúdos da disciplina que possibilitam discutir sobre a educação de jovens e adultos são: política educacional e realidade brasileira; movimentos sociais e educação; e caráter educacional dos movimentos sociais.

Esses conteúdos podem possibilitar abordagem do tema EJA, porque essa modalidade de ensino, ao longo de toda sua trajetória histórica, foi conduzida e defendida em grande parte por movimentos sociais, entre eles o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, constituídos para lutar por uma educação de qualidade para os indivíduos que não possuíam esse direito na época. No mesmo espaço, pode-se também apresentar, diante do quadro preocupante da situação da educação brasileira, o alto índice de pessoas consideradas analfabetas (8,0% da população, o que equivale a 12,9 milhões de analfabetos) (IBGE, 2015).

Ainda com base na estrutura curricular, o curso de Licenciatura em Matemática possui cinco disciplinas de Prática de Ensino – Prática Curricular no Ensino Fundamental, Prática Curricular no Ensino Médio, Prática Curricular Sócio Educacional, Prática Curricular em Educação Matemática no Ensino Fundamental e Prática Curricular em Educação Matemática no Ensino Médio –; entre elas, duas podem possibilitar a realização de discussões sobre a EJA: a Prática Curricular no Ensino Médio e a Prática Curricular Sócio Educacional.

A disciplina Prática Curricular Sócio Educacional, segundo dois docentes que costumam ministrá-la, foi proposta com a intenção de discutir as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Porém, até a presente data, essa proposição não foi colocada em prática. Os

professores relataram dificuldades no planejamento da disciplina, principalmente na parte prática, quando os licenciandos são direcionados para as escolas e não podem ser obrigados a deslocar-se para as instituições no turno noturno, horário em que funciona a maioria dos cursos da EJA. Mesmo com a evidente preocupação em inserir uma disciplina específica para discutir a EJA e a Educação Especial, o curso ainda não agiu de modo eficiente para que os licenciandos conheçam, do ponto de vista teórico, essa modalidade de educação como pré-requisito para vivenciarem a prática.

No que se refere ao componente Prática Curricular no Ensino Médio, acreditamos que nele poderiam ser abordadas outras modalidades de educação, preparando os licenciandos para atuarem também no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, pois, no conteúdo dessa disciplina, observamos referências a questões da prática pedagógica em educação matemática no ensino médio; ao planejamento de ensino; a materiais didáticos; e à avaliação em educação matemática. E, mais uma vez, não é especificado o nível ou a modalidade de ensino para o qual deve ser direcionada a disciplina, deixando o professor livre para planejar suas aulas do modo que considerar eficiente para o processo de formação inicial do licenciando.

Diante do que foi analisado e discutido, o PPC de Licenciatura em Matemática da UEMA, apesar de não possuir um discurso adequado, quando trata da formação do professor e, especificamente, da qualificação do docente para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, possui uma estrutura curricular com disciplinas pedagógicas que possibilitam a habilitação, mesmo que minimamente, para que futuros profissionais da Educação atuem na EJA, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimento do campo tanto das políticas públicas quanto das práticas docentes dessa modalidade de ensino.

EJA na Licenciatura em Matemática da UFMA

Inicialmente, ressaltamos, a partir das leituras realizadas para compreender os objetivos e as perspectivas do curso de Licenciatura em

Matemática da UFMA, que há, ao longo do PPC, tímidas discussões sobre a formação pedagógica do licenciando. Por outro lado, é demonstrado grande interesse em formar profissionais qualificados e portadores de uma linguagem técnica para atuar na Educação Básica do Maranhão e do Brasil, atendendo, sobremaneira, o que se pressupõe possíveis demandas do mercado de trabalho.

A perspectiva inicial que temos quanto ao curso de Matemática da UFMA é que as condições de produção dos dizeres presentes no PPC evidenciam o contexto amplo, que, segundo Orlandi (2008), tem influência de fatores sócio-históricos e políticos, visto que, durante o final da década de 1940 e o início de 1950 e durante todo Regime Militar, o interesse com a educação mantinha vínculo com a profissionalização, no intuito de que os cidadãos estivessem preparados para atender as necessidades da indústria que vinha se desenvolvendo no Brasil nesses períodos (BRASIL, 2000).

Ao tratar da necessidade do mundo atual, o PPC ressalta que “o Brasil tem um problema sério em educação, reconhecida por todos: a falta de eficiência no aprendizado de seus alunos” (UFMA, 2011, p. 6) e afirma, com base no Relatório de Monitoramento Global produzido em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que um dos motivos para isso é a falta de professores específicos das áreas de matemática, física, química e biologia. Destaca que,

[...] em se tratando da Licenciatura em Matemática, formar educadores matemáticos, num país com grande déficit desses profissionais, torna-se ainda mais relevante quando se está em uma região que apresenta um dos piores índices de Desenvolvimento Humano (IDH) (UFMA, 2011, p. 7).

Esse discurso mostra interesse enfático do curso de Matemática da UFMA pela formação do professor para o mercado de trabalho, ratificado ao afirmar que “[...] a nova proposta curricular visa atender não somente as orientações do MEC, mas também às do mercado de trabalho” (UFMA, 2011, p. 7). Essa discursividade do PPC fortalece a interpretação de que ele é produto de fatores históricos em que prevalece a preocupação em transmitir, para os

licenciandos, uma linguagem meramente da matemática, de modo a torná-los futuros professores de matemática dotados de conhecimentos para atender às exigências mercadológicas predominantes de cada época.

Na busca de discursos alusivos à Educação de Jovens e Adultos e especificamente relativos à necessidade de formar profissionais aptos para atuar em diferentes níveis e modalidades de educação, constatamos certa inércia do PPC no cumprimento das exigências legais prescritas em documentos como a LDBEN n.º 9.394/96 e o Parecer n.º 11/2000, que legislam sobre a qualificação dos profissionais do ensino para atender as especificidades do contexto educacional. Existem, entretanto, alguns dizeres que no PPC nos possibilitam compreender a existência de certa necessidade de o conhecimento matemático se tornar acessível a qualquer estudante da educação básica e contribuir para sua compreensão do mundo.

Com base na análise do PPC, constatamos que o curso prioriza a formação do professor com habilidades técnicas e conhecimentos da linguagem propriamente matemática, para que os licenciandos, ao concluírem o curso, estejam aptos a adentrar no mercado de trabalho. Porém, a formação pedagógica permanece tímida, levando-nos a concluir que não há interesse plausível em discussões da Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisarmos os conteúdos programáticos das disciplinas: Didática, Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, presentes na estrutura curricular de 1990, verificamos que são abordados temas gerais relacionados à Educação, sem conteúdo específico da matemática. Isso é um indicativo de que esses componentes curriculares são ministrados por especialistas em educação, pois são ofertados, em geral, pelos Departamentos de Educação I e II. Essas disciplinas são enriquecedoras para os alunos das Licenciaturas, pelos conhecimentos teóricos do campo educacional, mas é imprescindível que haja também espaços para abordagem de conteúdos específicos da matemática, em diferentes níveis e modalidades de ensino, com estratégias e metodologias específicas para atender crianças, jovens, adultos e idosos.

A disciplina Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil, ofertada pelo Departamento de Educação II da UFMA, propõe, nos conteúdos programáticos, discutir políticas educacionais para o Ensino Básico e para a formação do educador a partir da LDBEN n.º 9394/96. Analisando esses conteúdos, localizamos, na terceira unidade, proposta de discussão sobre a organização da Educação Básica, elencando, como primeiro assunto a ser abordado, os níveis e as modalidades de ensino. Observamos que essa disciplina, com base em seus conteúdos programáticos, possibilita aos licenciandos conhecerem os dizeres prescritos nos documentos oficiais referentes à EJA, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96 reserva uma seção própria para esta modalidade de educação. No entanto, esse conhecimento das exigências legais não é suficiente para que os futuros professores atuem nas turmas de jovens e adultos.

A disciplina Estágio Supervisionado I, presente na estrutura do curso, é a única da área de ensino oferecida pelo Departamento de Matemática. Sem êxito no acesso à ementa e aos conteúdos programáticos da disciplina, numa conversa intencional com a professora que ministrou esta disciplina no primeiro semestre de 2016, constatamos que ao longo desse componente curricular são abordados temas como: LDBEN n.º 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; construção de planos de aulas; questões teóricas sobre o ensino de matemática; materiais didáticos; metodologias de ensino; e também são realizadas exposições de microaulas, em que os alunos organizam planos de aula e estratégias de ensino para ministrar aulas de matemática. Ficou evidenciado pelo discurso da professora que a disciplina não realiza nenhuma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, e é voltada para o ensino regular. No entanto, por ser uma disciplina de ensino de matemática, ela poderia ser um espaço riquíssimo para construção do conhecimento sobre metodologias para diferentes níveis e modalidades de educação.

A presença da EJA no curso de Licenciatura em Matemática da UFMA é mínima, e as discussões sobre essa modalidade de educação

centralizam-se nas disciplinas ofertadas pelos Departamentos de Educação (I e II), enquanto o Departamento de Matemática silencia em relação à formação dos licenciandos para o ensino de matemática na EJA. Embora a atuação dos profissionais do Departamento de Matemática, em sua grande maioria, seja voltada para a área da Matemática Pura e Aplicada, é imprescindível que o curso de Licenciatura proporcione discussões e debates sobre questões pedagógicas e de transposições didáticas no campo de disciplinas da matemática, nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Considerações finais

Refletir sobre a formação do professor de matemática para a Educação de Jovens e Adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural exige avaliação e revisão da prática educativa e da formação inicial desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e as particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. Desta feita, olhando a realidade nacional, encontramos reflexões em torno da inexistência de instâncias que pensam a formação de educadores para a EJA e, entre as existentes, a maioria das experiências acontece de forma pontual em seminários e cursos, que são significativos.

Com o objetivo de verificar se os cursos de Licenciatura em Matemática de São Luís (MA) qualificam os professores de Matemática para a atuar na EJA, analisamos o Projeto Pedagógico em vigência dos Cursos de Licenciatura em Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA e observamos que o PPC de Licenciatura em Matemática do IFMA apresenta um discurso adequado sobre a formação de professores, mostrando preocupação com a qualificação do futuro docente para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação, e investido de propostas inovadoras, de modo que o licenciando, ao concluir o curso, seja dotado de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos que os conduzirão a atuar de forma mais efetiva na Educação Básica.

O PPC revela que o curso é orientado e conduzido por princípios éticos, humanísticos, políticos e pedagógicos; os programas das disciplinas mostram potencial para formar professores qualificados para atuar em diferentes níveis e modalidades de educação; e o projeto se propõe a atender as atuais exigências legais para a área da Educação, suprir as necessidades do contexto educacional e promover formação de qualidade para os futuros professores da Educação Básica. Ao estabelecer uma disciplina específica para abordar o tema EJA, não restringiu possibilidades de as demais disciplinas também o abordarem, dada a importância de se estabelecer que, ao longo de todo processo formativo, sejam contempladas discussões que envolvam diferentes temas do âmbito escolar.

No curso de formação do Professor de Matemática da UEMA, observamos que ainda não há uma preocupação em preparar o futuro professor para trabalhar com diferentes modalidades de ensino, principalmente, com a EJA. Constatamos que cinco disciplinas pedagógicas, presentes na estrutura curricular do curso, apesar de não especificarem nível ou modalidade de ensino, possuem conteúdos que possibilitam aos docentes discutirem a EJA no que se refere às políticas públicas e/ou ao ensino de matemática.

Na análise do PPC de Licenciatura em Matemática da UFMA, constatamos interesse do curso em formar profissionais qualificados e portadores de uma linguagem técnica para atuarem na Educação Básica do Maranhão e do Brasil. Porém, observamos inércia do curso quanto à questão de desenvolver habilidades pedagógicas para os futuros docentes atuarem nos diferentes níveis e modalidades da educação, evidenciada pela ausência, no PPC, de discurso voltado para essa qualificação dos licenciandos. Dentre as disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso, constatamos, com base nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares, que somente uma proporciona espaços de discussões, e estas se limitam às exigências legais estabelecidas nos documentos oficiais.

Trouxemos para discussão a relevância da formação de professores para EJA e a necessidade indispensável de mudanças na atual estrutura curricular de alguns cursos de Licenciatura em Matemática, como o da UEMA e o da UFMA, a fim de proceder à inserção dessa modalidade de educação nas ementas e nos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos e de reforçar pesquisas que provoquem debates na sociedade, especialmente nas licenciaturas dos cursos de matemática.

Em nosso entendimento, a inserção da temática EJA nas discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas e o encaminhamento dos alunos para momentos de vivência e atuação nessa modalidade de ensino possibilitarão aos licenciandos conhecer na prática as especificidades dessa modalidade de educação, suas características e a necessidade de promover um ensino de matemática com diferentes estratégias e metodologias para o público jovem, adulto e idoso.

As inquietações emergidas ao longo desta pesquisa deixam explícitas a necessidade de se repensar o processo de formação dos licenciandos em matemática da UEMA e da UFMA, com um olhar diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa pretende contribuir com instituições, como as analisadas, para que elas percebam que os PPC de seus cursos, de certa forma, estão proporcionando a marginalização da EJA, pois não estão formando professores qualificados e capacitados para atender as especificidades dessa modalidade de educação.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Último acesso em: 22 maio 2019.

_____. Parecer n.º 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>

arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Último acesso em: 22 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1.º segmento. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Último acesso em: 22 maio 2019.

_____. Parecer CNE/CP n.º 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Último acesso em: 22 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Proposta curricular para a Educação para jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Último acesso em: 22 maio 2019.

_____. Resolução n.º 03/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 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>. Último acesso em: 22 maio 2019.

FONSECA, R. Condições de produção do discurso e formações discursivas: uma proposta de abordagem da práxis discursiva. Revista Icarahy, Rio de Janeiro, n. 04, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Maranhão – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Último acesso em: 16 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – IFMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2010.

_____. Departamento de Humanas e Sociais. Ementa da disciplina História e Filosofia da Educação I. São Luís, 2016a.

_____. Departamento de Humanas e Sociais. Ementa da disciplina História e Filosofia da Educação II. São Luís, 2016b.

_____. Departamento de Humanas e Sociais. Ementa da disciplina Política educacional e organização da Educação Básica. São Luís, 2016c.

_____. Departamento de Humanas e Sociais. Ementa da disciplina Política Educacional Inclusiva I. São Luís, 2016d.

MOREIRA, P. C. O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2013.

_____. Departamento de Educação e Filosofia. Ementa da disciplina Didática. São Luís, 2006a.

_____. Departamento de Educação e Filosofia. Ementa da disciplina Didática. São Luís, 2006b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2011.