



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

RAYANE DE JESUS SANTOS MELO

EJA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DE SÃO LUÍS (MA): OS DISCURSOS  
SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

SÃO LUÍS - MA

2017

RAYANE DE JESUS SANTOS MELO

EJA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DE SÃO LUÍS (MA): OS DISCURSOS  
SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Consuelo Alves Lima

SÃO LUÍS - MA  
2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Melo, Rayane de Jesus Santos.

EJA nas Licenciaturas em Matemática de São Luís MA: Os discursos sobre a estrutura curricular / Rayane de Jesus Santos Melo. - 2017.

175 f.

Orientador(a): Maria Consuelo Alves Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Ensino Superior. 2. Interdiscurso. 3. Legislação. 4. Projeto Político Pedagógico. I. Lima, Maria Consuelo Alves. II. Título.

RAYANE DE JESUS SANTOS MELO

EJA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DE SÃO LUÍS (MA): OS DISCURSOS  
SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 02/08/2017

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maria Consuelo Alves Lima (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros  
Universidade Estadual Paulista – IBILCE –UNESP

---

Profa. Dra. Thirza Pavan Sorpreso  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL

*Dedico este trabalho aos meus pais, Rosiane Melo e Augusto Melo, e as minhas irmãs, Jacyara Melo e Jacilmara Melo, pelo apoio incondicional e a minha avó, Maria José, pelas palavras de incentivo. Vocês foram essenciais nessa jornada.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela aprovação no mestrado, por ter me acompanhado em cada momento de dificuldade, dando-me força e sabedoria, e por ter segurado em minhas mãos nas inúmeras apresentações e situações em que o medo e o nervosismo tomavam de conta.

À Universidade Federal do Maranhão, em especial ao PPECEM e todo seu corpo docente, pela oportunidade de acesso ao curso e os inestimáveis conhecimentos que me foram oportunizados.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pelo incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa, disponibilizando recurso essencial para sua concretização.

À Professora Dra. Maria Consuelo pelos ensinamentos ao longo da trajetória do mestrado, pela dedicação, pela confiança, pelo incentivo, por ter sido uma inspiração ao longo dessa etapa na minha vida e por me possibilitar adquirir um leque de aprendizado ao seu lado.

Aos meus pais, Augusto Melo e Rosiane Melo, por ser meu porto seguro, minha inspiração e minha força para vencer. Agradeço por tudo que fazem por mim até hoje: pelas noites mal dormidas, pela compreensão, pela criação e por torcerem por mim a cada novo plano que eu traço. Eu sei que nem sempre as coisas são como queremos, maseu sempre busco fazer o melhor para vocês sentirem orgulho de mim.

Às minhas irmãs, Jacyara Melo e Jacilmara Melo, por estarem sempre ao meu lado, torcendo por mim a cada novo sonho. Obrigada pelos puxões de orelha, pelas conversas, pelos momentos de descontração e por serem exemplos de vida e de superação. Nós nos tornamos um alicerce uma para a outra e a cada novo desafio, nos sentimos forte porque sabemos que nossa base nos fortalecerá. Obrigada por me ensinarem que a dedicação, companheirismo e compreensão estão acima de tudo.

À Minha avó, Maria José, por ter acreditado no meu potencial até mesmo quando minhas forças desapareceram, por ter me mostrado que a fé move montanhas e que confiar em Deus é sempre a única e melhor saída. Obrigada pelas palavras de incentivo e de coragem ao longo de toda a trajetória do mestrado, porque ela mais que ninguém sabe que em muitos

momentos eu pensei que não seria capaz. Agradeço pela preocupação, pelo carinho e pela atenção que sempre dedicou a mim.

Aos estimados professores, Elinaldo Coutinho, Mauro Guterres e Márcio Campos, pelo incentivo, pela disposição em ajudar a cada nova situação e a esclarecer todas as minhas dúvidas do meio acadêmico. Conteí com eles em todos os momentos e isso me torna imensamente grata.

Aos Amigos da trajetória acadêmica e que o tempo não permitiu que nos distanciássemos: Paulo França, Thomas Santos, Thiago Mendonça, Wenderson Pereira, Thiago Frazão, Milena Ross, Mary Cidia, Marissa Muniz, Laiane Ribeiro, Altenize Santos, Keisianny Diniz e Karla Araújo. Obrigada pelas palavras de motivação e incentivo, pelos momentos de descontração, de conversas, de puxões de orelha e por compartilharem esse sonho comigo. E aos novos amigos: Marcos Ferreira, Aline Reis, Rafaella Muniz, Flávia Andrade e Silas Silva, agradeço por toda compreensão, pelo apoio e pelo incentivo nos últimos seis meses de convívio e de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos que adquiri na jornada do Mestrado, pela compreensão e companheirismo a cada disciplina e em cada momento acadêmico que vivenciamos juntos.

Ficam aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente para essa conquista.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar 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, com o intuito de se compreender como os cursos de Licenciatura em Matemática estão capacitando os futuros profissionais de ensino para atuação nessa modalidade de educação. Para desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas. Na investigação documental analisou-se o discurso presente no Projeto Político Pedagógico e nos programas das disciplinas do Curso 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). Nas entrevistas coletaram-se discursos de docentes que ministraram disciplinas pedagógicas em duas dessas instituições. A análise dos dados foi realizada com base no aporte teórico da Análise de Discurso de vertente francesa afiliada a Michel Pêcheux. Como resultado, constatou-se que a formação inicial de professores de matemática com habilidades e competências para atuar na EJA continua sendo deixada a parte pelas instituições públicas de ensino superior do Maranhão UEMA e UFMA, uma vez que ambas, com base no PPC do curso de Matemática, ainda não deram a devida importância para essa modalidade de educação. O IFMA, ao contrário das outras duas instituições, apresentou um Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática com discurso voltado à qualificação dos licenciandos para atuarem em diferentes níveis e modalidades de educação, entretanto, não foi possível a realização de entrevistas com seus professores.

Palavras-chave: Interdiscurso; Ensino Superior; Legislação; Projeto Político Pedagógico.



## **ABSTRACT**

This study as objective to analyses the presence of Educação de Jovens e Adultos (EJA) in initial formation of mathematics teachers in three Public Institution of High Teaching of São Luis, with motif to comprehend how the courses Mathematic Licenciante are forming the professionals futures for acting in this teaching modality. For developed of this researcher were used the quality approach to such a documental research as interviews. In documental investigation, the current discourse in the Politic Pedagogic Project and discipline programs of Mathematic Licenciante of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), of Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) and Universidade Federal do Maranhão (UFMA) analyzed. In the interviews was collected the discourse of teachers of two public institution who taught pedagogical disciplines. The analyses of data were realized based in theoretic referential of Discourse Analyses French aspect affiliated with Michel Pêcheux. As result, was certified that initial formation of mathematic teachers with ability and competence to act in EJA continue being leaved the part for public institutions of high teaching of Maranhão UEMA and UFMA, because both, with bases on the PPPC of Mathematic course, did not to given the importance to this teaching modality of education. The IFMA, opposite, presented a plausible discourse for the formation of the future educator of mathematics, directed to the qualification of the graduates so that upon completing the course they are prepared to act in different levels and modalities of education.

**Key Words:** Interdiscourse; Higher education; Legislation; Politic Pedagogic Project.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Curricular do Curso de Matemática do IFMA.....	56
Quadro 2 - Estrutura Curricular do Curso de Matemática da UEMA .....	57
Quadro 3 - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática do UFMA .....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Fundamental da EJA por dependência administrativa – Modalidade Presencial.....	32
Gráfico 2 - Matrículas no Ensino Médio da EJA por dependência administrativa – Modalidade Presencial.....	33
Gráfico 3 - Matrículas na EJA no Maranhão por nível de Ensino .....	33
Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Fundamental da EJA por dependência administrativa em São Luís - MA - Modalidade Presencial .....	34
Gráfico 5 - Matrículas no Ensino Médio da EJA por dependência administrativa em São Luís - MA - Modalidade Presencial.....	34

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABC- Ação Básica Cristão

AD - Análise de Discurso

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DEFIL - Departamento de Educação e Filosofia

DEMATI - Departamento de Matemática e Informática

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PEFP - Programa Especial de Formação Pedagógica

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PPPC - Projeto Político Pedagógico do Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC/MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS DA EJA NO BRASIL E NO MARANHÃO.....</b>	<b>20</b>
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL.....	20
2.1.1 <i>Dos primórdios da Educação de Adultos a década de 1950.....</i>	<i>20</i>
2.1.2 <i>Alfabetização e Conscientização: de 1950 ao início da década de 1960 .....</i>	<i>23</i>
2.1.3 <i>Do Regime Militar aos dias atuais.....</i>	<i>25</i>
2.2 EJA NO CONTEXTO MARANHENSE .....	29
2.3 OS SUJEITOS DA EJA .....	35
<b>3. ENSINO DE MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>40</b>
3.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	40
3.2 O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EJA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
<b>4. A PESQUISA E A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>49</b>
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
4.2 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: ANÁLISE DE DISCURSO.....	51
4.3 CENÁRIOS DA PESQUISA.....	54
4.3.1 <i>A Licenciatura em Matemática no IFMA.....</i>	<i>54</i>
4.3.2 <i>A Licenciatura em Matemática na UEMA .....</i>	<i>56</i>
4.3.3 <i>A Licenciatura em Matemática na UFMA .....</i>	<i>58</i>
<b>5. ANÁLISES SOBRE A EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....</b>	<b>61</b>
5.1 EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFMA.....	61
5.1.1 <i>No Projeto Político Pedagógico do Curso.....</i>	<i>61</i>
5.1.2 <i>No discurso de professores.....</i>	<i>65</i>
5.2 EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UEMA .....	66

5.2.1	<i>No Projeto Político Pedagógico do Curso</i> .....	66
5.2.2	<i>No discurso de professores</i> .....	71
5.3	EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA .....	78
5.3.1	<i>No Projeto Político Pedagógico</i> .....	78
5.3.2	<i>No discurso de professores</i> .....	80
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
	REFERÊNCIAS .....	90
	APÊNDICES .....	94
	ANEXOS .....	99

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa nasceu como uma flor na primavera: entre vivências, motivações e expectativas que me instigaram a compreensão das nuances de um contexto incerto e de suas possibilidades. Nasceu através da dúvida, do medo, do silêncio, dos sonhos frustrados e do olhar esperançoso encontrado no ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E é partindo da minha primeira vivência com a EJA que inicio as discussões, revelando minha experiência com essa modalidade de educação, que se tornou uma paixão sem medida e uma certeza: todos podem e devem aprender independentes de idade, raça, cultura ou poder aquisitivo.

Turmas cheias, sonhos silenciados, esperança por dias melhores, expectativas de alcançar um lugar visível na sociedade, desejos de desenvolver uma leitura de mundo, da Bíblia, de cartas e de mensagens. Nos quatro cantos de uma escola de Educação de Jovens e Adultos os sentimentos afloram. Porém, existe o medo de errar e não conseguir, o medo da repressão e das opiniões alheias, o receio dos conteúdos e dos professores, o medo de sonhar e de ter a necessidade de abrir mão novamente da busca pela educação escolar. Em um curto espaço de tempo, as turmas da EJA me permitiram viver e sentir diversas emoções.

Foram seis meses de crescimento, de fortalecimento e de convicção. Dias de alegrias e dias de tristezas. Horas de paciência, de angústia, de medo e horas de excitação, entusiasmo e paixão. Trabalhar na EJA permitiu refletir sobre minhas práticas docentes, questionar minha formação acadêmica, interpelar os representantes do país e transformar o meu eu, enquanto pessoa que luta por dignidade, liberdade e igualdade de direitos a todos, e meu ser profissional, que busca incentivar sonhos, desenvolver indivíduos críticos e reflexivos e possibilitar a partir do compartilhamento de conhecimento e das experiências, dar voz e vez aos cidadãos da sociedade.

Diante das turmas da EJA, encontrei pessoas adultas que tiveram seus estudos interrompidos por agravantes da sociedade: falta de escolas, de professores e de recursos; falta de transporte, de incentivo e de condições financeiras; escassez de projetos educacionais, de políticas públicas satisfatórias e de interesses políticos. Os sujeitos que frequentam a EJA são homens e mulheres que tiveram que trabalhar desde cedo para ajudar seus pais, são indivíduos silenciados pelo sistema opressor, são trabalhadores, desempregados, donas de casas, jovens, idosos e portadores de necessidades especiais, que trazem consigo diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças.



Deparei-me também com jovens excluídos do ensino regular, categorizados como repetentes, de baixo rendimento escolar e indisciplinados. Indivíduos desmotivados, desencantados pelo sistema de ensino e desamparados pelas instituições ditas de “qualidade”. Na ânsia de conquistar novamente um lugar e uma oportunidade de continuar e concluir seus estudos, de entrar na universidade e alcançar um lugar reconhecido no mercado de trabalho, esses jovens buscam na EJA o direito que lhes fora negado.

Com esse público totalmente heterogêneo – com histórias de vida, traumas, anseios e de gerações distintas – deparei-me com situações e questionamentos que me fizeram querer pesquisar e estudar para contribuir com essa modalidade de ensino. Questionamentos como: “De que modo pode-se atender públicos de gerações distintas no mesmo espaço de tempo?”, “Por que os jovens estão nas turmas da EJA?”, “Por que minha formação acadêmica não me permitiu desenvolver saberes e competências para atuar nessa modalidade de ensino?”, “Compartilhando a mesma sala de aula, como os adultos e idosos se sentem diante dos jovens e como estes se sentem diante dos adultos e idosos?”. Tais perguntas me motivam agora a escrever linhas e linhas de trabalhos para que a realidade da EJA ultrapasse os muros das instituições de ensino e das universidades, para que: o direito à educação e o reconhecimento dessa importante modalidade de ensino saia dos aspectos legais e caminhe por todo o mundo; que a sociedade reconheça a necessidade de oferecer oportunidades aos sujeitos oprimidos para que essa educação promova o bem estar de todos, contribuindo para um mundo melhor, pois é a partir da educação que podemos mover o mundo para alcançarmos igualdade e fraternidade entre os povos.

Na ânsia de compreender se as inquietações de como atender os jovens e adultos numa turma de EJA eram somente minhas, comecei a conversar com os professores que atuavam na escola e percebi que o medo e a frustração eram coletivos. Posteriormente, pesquisei trabalhos que buscavam compreender a formação dos professores para atuar nessa modalidade de ensino e pude constatar que diversos autores (HADDAD, 2000; CARVALHO, 2009; LAFFIN; GAYA, 2013) afirmam que são poucas as pesquisas que discutem o tema formação de professores para a EJA.

O trabalho de Haddad (2000) retrata o panorama das pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações sobre temas relacionados à EJA, defendidas no período 1986-1998. A partir do universo de trabalhos encontrado nesse período, Haddad (2000) tematizou, inicialmente, produções acadêmicas associadas à formação do educador dessa modalidade de educação, constatando 32 pesquisas (4 teses e 28 dissertações), de um conjunto de 183 trabalhos estudados, que foram agrupados para essa análise em dois subtemas: relações

professor/aluno e visões sobre a EJA. No primeiro grupo foram encontradas uma tese e 11 dissertações sobre práticas de formação do professor. No segundo grupo foram encontradas 9 dissertações referentes à prática pedagógica e 3 teses e 8 dissertações focando na formação de professores da EJA.

No período 1987-2006, Carvalho (2009) desenvolveu uma pesquisa, a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assinalando 513 dissertações de mestrado e 77 teses de doutorado com temas direcionados a EJA. Nesse estudo, a autora destaca que somente após o ano de 1996 foi verificado um aumento significativo desses trabalhos, tendo maior incremento no início dos anos 2000. Apesar do quantitativo de produções, apenas 17% referiam-se a currículo, formação de professores e prática pedagógica.

A partir da evidência das pesquisas desenvolvidas por Haddad (2000) e por Carvalho (2009), sobre a escassez de produções referentes à formação de professores para a EJA no período de 1987 a 2006, realizamos um levantamento sobre as produções brasileiras das Pós-Graduações *Stricto Sensu* para compreendermos o quantitativo de produções no período de 2006 a 2015, correspondente aos dez anos que antecederam o presente estudo. Nessa pesquisa, verificamos que o número de produções que versam sobre a formação de professores para a EJA continua ínfimo, quando comparado a outros temas do contexto educacional, uma vez que em um total de 1.386 teses de doutorado e dissertações de mestrado encontradas com abordagem sobre o tema EJA, apenas 31 produções, sendo 22 dissertações e nove teses, focalizam a formação de professores para essa modalidade de educação (MELO; LIMA, 2017). O que entendemos como um alerta da necessidade de haver mais estudos sobre a formação de professores para a EJA, considerando a importância das contribuições que essas pesquisas poderão proporcionar para ampliar as discussões referentes ao tema no contexto brasileiro.

Partindo de uma perspectiva geral, as produções acadêmicas que constituíram o levantamento bibliográfico que realizamos, referente ao período de 2006 a 2015, propuseram analisar, investigar, compreender e/ou identificar como ocorreu o processo de formação inicial e/ou continuada dos professores atuantes na EJA e, também, das políticas públicas referentes a essa formação (MELO; LIMA, 2017). Acreditamos que essas pesquisas são importantes e necessárias para destacar essa modalidade de educação nas instituições formadoras de profissionais de ensino e por oferecerem contribuições para a qualidade desses profissionais, quando atuantes na sociedade.

O quantitativo das produções analisadas e a configuração dos seus textos revelam a inexistência de grupos de pesquisadores brasileiros nas instituições de ensino superior com foco na formação docente para a EJA em condições de oferecer suporte para as necessidades do País, especialmente para as regiões norte e nordeste, onde se concentra o maior número de pessoas com 15 anos ou mais, consideradas analfabetas (IBGE, 2015). De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; 2015), o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos), sendo que essa taxa continua apresentando diferenças significativas entre os estados e as regiões brasileiras: 16,2% o índice na região nordeste; 10% na região norte; 5,7% na região centro-oeste; 4,3% na região sudeste; e 4,1% na região sul. Os dados ressaltam a necessidade de discussões para promover evolução na qualidade da EJA e estimular o desenvolvimento pleno da população desassistida, principalmente nas regiões que apresentam as maiores taxas de analfabetismo.

Partindo da minha vivência nas turmas de EJA, da constatação da quantidade reduzida de produções que abordam o tema Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos e da ânsia em investigar como os cursos de formação de professores de Matemática do Maranhão estão qualificando os futuros professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, este estudo baseou-se na 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?*,

Essa pesquisa foi realizada em duas etapas: (1) analisamos propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de São Luís em relação as contribuições para a Formação do Professor da modalidade EJA, com base nos documentos oficiais; e (2) buscamos identificar a abordagem da EJA em práticas docentes a partir dos discursos de docentes dessas IES.

Apresentamos no segundocapítulo uma breve abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil passando pelos principais períodos que constituem a história desse ensino; a EJA no contexto maranhense, apresentando os projetos que foram desenvolvidos ao longo da história e a situação atual dessa modalidade de educação no estado: o quantitativo de escolas e de alunos matriculados; e o perfil dos sujeitos que buscam as turmas de jovens e adultos para concluir os estudos.

Abordamos, nas discussões que sucedem o terceirocapítulo, as especificidades do ensino de matemática na EJA, tendo por base as propostas curriculares nacionais para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental dessa modalidade de educação

(BRASIL, 2001, 2002) e, também, apresentamos o discurso dos documentos oficiais sobre a Educação de Jovens e Adultos e as exigências legais para a formação do professor, principalmente nas Licenciaturas, que formam futuros professores para atuar nesse cenário educacional de grande diversidade.

No quarto capítulo, apresentamos o procedimento metodológico da pesquisa; o referencial teórico-metodológico: a Análise de Discurso (AD) de tradição Francesa de Michel Pêcheux como referencial teórico-metodológico; e o cenário da pesquisa, descrevendo de forma sucinta a trajetória histórica, objetivos e a estrutura curricular do curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA);

No quinto capítulo, apresentamos as análises do discurso do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA, referente à presença da EJA na formação do professor e as análises do que dizem os docentes que lecionam ou lecionaram disciplinas pedagógicas nesses cursos, evidenciando seus conhecimentos sobre essa modalidade de educação e sobre suas práticas docentes em uma das Instituições de Ensino Superior, cenários dessa pesquisa.

Finalizando, no sexto capítulo, apresentamos algumas considerações finais deste trabalho.

## 2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS DA EJA NO BRASIL E NO MARANHÃO

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil abordando os principais períodos que constituem a história desse ensino no País. Iniciamos as discussões no período Colonial com as ações dos jesuítas, considerado por estudiosos como ponto inicial do movimento de alfabetização nas terras brasileiras e, ao longo do trabalho, explicitamos pontos que merecem destaques pelas contribuições favoráveis ou contrárias ao desenvolvimento da EJA. Para alicerçar as discussões sobre a trajetória histórica, apoiamos-nos em estudiosos como Friedrich et al (2010), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1973), Saviani (2013) e o Parecer nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Abordamos de forma sucinta a trajetória histórica da EJA no Maranhão, discutindo os movimentos políticos no sentido de erradicar o analfabetismo no Estado e descrevendo essa modalidade de educação no cenário atual maranhense para compreendermos a demanda da EJA, dando destaque para a cidade ludovicense. Para isso, nos apoiamos em Pinto (1982) e em dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA).

Por último, apresentamos o perfil dos sujeitos que buscam as turmas de jovens e adultos para concluir os estudos e discutimos o fenômeno de juvenilização da EJA, que se caracteriza como processo migratório de jovens do ensino regular para turmas dessa modalidade de educação. As características e o perfil dos sujeitos da EJA apresentadas são ancoradas em Andrade (2004), Barreto (2006), Brunel (2004), Corte (2016) e Frencken e Alves (2013).

### 2.1 Trajetória histórica da EJA no Brasil

#### 2.1.1 *Dos primórdios da Educação de Adultos a década de 1950*

Os primeiros movimentos de alfabetização no Brasil iniciaram-se com as ações da Corte portuguesa interessada em converter os ‘gentios’<sup>1</sup> a Santa Fé católica por intermédio da catequese e do ensino da leitura e da escrita portuguesa. Saviani (2013) relata que o Rei Dom João II enviou Tomé de Sousa para as terras brasileiras, em 1549, como primeiro governador do Brasil, e com ele vieram os primeiros padres jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega,

---

<sup>1</sup>Povos indígenas encontrados nas terras da América descobertas por portugueses (SAVIANI, 2013).

membro da Companhia de Jesus e designado pelo provincial dos jesuítas de Portugal para comandar a ação de catequização no Brasil. Desde então, e durante todo o período colonial, os religiosos exerceram ações educativas missionárias, em grande parte, com os adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamentos e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”. Fatos que dão indícios de ter sido nesse período da História do Brasil que iniciaram as ações primordiais da Educação de Adultos.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e, conseqüentemente, a desorganização do sistema de ensino, somente no período Imperial foram encontradas novas informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos. O grande destaque do período foi a promulgação da Primeira Constituição Brasileira em 1824, que prevê “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 13), configurando-se como a primeira conquista da Educação de adultos na cultura jurídica brasileira, ação com forte influência europeia, uma vez que o Brasil situava-se como um dos países com o maior índice de pessoas analfabetas na época.

No entanto, também ficou estabelecida na constituição que a instrução primária ficaria restrita apenas aos livres e libertos, pois acreditava-se que:

Para escravos indígenas e caboclos - assim se pensava e se praticava - além do trabalho duro, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e a escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais”. (BRASIL, 2000, p. 13)

Desde então, observa-se o processo de exclusão dos cidadãos da sociedade e a negação do direito de "todos" ao acesso à educação. Esse processo foi reforçado pelo Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, conhecido como 'Lei Saraiva' em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo pela primeira vez, o título de eleitor. Segundo Friedrich et al (2010, p. 394), “esta lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social”, e também porque, nesse período, o analfabetismo estava associado à incapacidade e à inabilidade social.

Apesar da conquista legal, o período do Império terminou com pouco ou quase nenhum feito para intensificar o processo de alfabetização e minimizar o quadro de analfabetismo do Brasil. Porém, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.109), o estabelecimento da instrução primária a todos na Constituição de 1824 “tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições Brasileiras posteriores”.

Segundo Friedrich et al (2010), na transição do período imperial para o republicano, a educação era considerada como redentora dos problemas da nação brasileira. No entanto, a primeira Constituição Republicana, proclamada em 1891, retira a referência à gratuidade de instrução, estabelecida na Constituição Imperial, e condiciona o exercício do voto aos alfabetizados. Na época, “esse condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras” (BRASIL, 2000, p. 14).

A partir de 1920, vários movimentos civis se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado um “mal nacional”, uma “chaga social”. Isso ocorreu devido “os surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima de mão de obra do próprio país” (BRASIL, 2000, p. 15), que motivaram grandes reformas educacionais em quase todos os Estados e ganharam forças, principalmente, com a promulgação da Constituição de 1934 que reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos.

Durante a Era Vargas (1930-1945), Friedrich et al (2010, p. 396) afirmam que “a educação de adultos foi entendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população em seu conjunto, compreendendo este processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos”, e, desse modo, foram institucionalizadas escolas, em vários locais do país, com um currículo básico. Destacam ainda que essa ação do governo restrita à alfabetização, na época denominada “Fábrica de Leitores”, deixou a certeza de que somente a alfabetização não resolveria os problemas sociais, sendo necessário o desenvolvimento de ações mais amplas junto às comunidades, para a promoção de grandes transformações sociais, possibilitando avanços significativos no campo da educação de adultos.

Na década de 40, foi criado pelo Decreto-Lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes, cujo interesse era preparar mãos de obras “qualificadas” para atender as demandas da indústria e, assim, gerar riquezas para o país. Para essa parcela da sociedade “sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial no país” (FRIEDRICH, 2010, p. 395) e é, nesse momento, quando a educação de adultos se vincula à educação profissional.

Segundo Duques (2015), com o final da Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos foi alvo de esforços internacionais em defesa da promoção, fortalecimento e expansão de programas voltados para esse campo da educação. Nesse período, foram

promovidos encontros, seminários e campanhas a favor da ampliação do trabalho educativo, mediante o processo de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos em distorção de idade/série. Desse modo, é lançado no Brasil, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) concebida como a primeira campanha oficial de caráter nacional para o “combate” ao analfabetismo. [em que ano?

Tendo por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais, em pouco tempo, de acordo Soek (2010), a CEAA criou diversas escolas supletivas, movimentando esforços das esferas administrativas, de profissionais e de voluntários e foi nesse período que começaram a ser produzidos os primeiros materiais didáticos voltados às especificidades do ensino, da leitura e da escrita para os adultos.

Nessa época, como em todos os períodos da história brasileira da Educação de adultos, a campanha teve altos e baixos, e começou a perder forças com a mudança no governo e a escassez de verbas, colocando as ações da campanha na dependência do voluntariado da base popular. Entretanto, como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000), a influência da CEAA foi significativa, sobretudo por criar uma infraestrutura voltada ao atendimento dos jovens e adultos nos estados e municípios.

### *2.1.2 Alfabetização e Conscientização: de 1950 ao início da década de 1960*

O alto índice de analfabetismo no final da década de 1940 até o início da década de 1950, segundo Haddad e Di Pierro (2000), que atingia mais da metade da população (56%) com 15 anos ou mais, provocou a criação de diversas campanhas de curta duração que objetivaram erradicar a “vergonha” nacional, termo proferido por muitos intelectuais da época. Porém, com a instauração de cursos aligeirados<sup>2</sup> que visavam apenas formar “máquinas de leitores”, surgiram várias críticas que, de acordo com Duques (2015, p. 47), pautavam-se nas carências administrativas, financeiras e educativas, dadas as fragilidades das orientações pedagógicas. Ainda com base na autora, houve “denúncias relacionadas à superficialidade do aprendizado, à inadequação do método para os sujeitos adultos, bem como levantes e críticas correlatas ao uso das mesmas cartilhas para as distintas regiões do Brasil”.

As críticas e as preocupações manifestadas pelos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para atender os sujeitos analfabetos considerados imaturos e ignorantes, na época, e que eram alfabetizados com as mesmas

---

<sup>2</sup>Cursos oferecidos aos sujeitos adultos com o intuito de ensinar minimamente a ler e escrever, sem o desenvolvimento de um conhecimento aprofundado, apenas para reduzir quantitativamente o índice de analfabetismo da época.



metodologias utilizadas na educação infantil, contribuíram para uma nova visão do problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para esse campo educacional, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire, que teve suas ideias expostas, inicialmente, no Seminário Regional Preparatório ao Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em Recife. Durante as discussões no evento, Paiva (1973, p. 210) afirma que Paulo Freire e outros educadores pernambucanos sugeriram:

[...] revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham [...] a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.

As proposições de Paulo Freire baseavam-se em um novo entendimento da relação entre as questões educacionais e sociais que, segundo Paiva (1973), antes eram apontadas como causa da pobreza e da marginalização. Ainda com base no autor, durante as ações de Freire no combate ao quadro de exclusão educacional, “o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária”(p. 216).

Mediante a concepção e o pensamento pedagógico estabelecidos por Paulo Freire para a Educação de Adultos, surgiram diversas campanhas, programas de alfabetização e de educação popular no período de 1959 a 1964, na busca por melhorias para esse campo da educação. Dentre os principais, citamos o Movimento de Educação de Base, criado em 1961 com apoio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, estabelecido a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, estruturados como sociedades civis em Recife pela administração do Prefeito Miguel Arraes e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal.

Paulo Freire opôs-se ao modelo de “educação bancária”, denominada assim por considerar o educando um recipiente vazio que precisava ser preenchido com conhecimento transmitido pelo educador, e elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, conhecida como “Método de Paulo Freire”(1979; 2016) por possuir um conjunto de procedimentos metodológico, com princípios básicos que podem ser traduzidos numa frase sua que se tornou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, no qual almejava uma educação problematizadora, dialogal e que não negasse a cultura dos educandos (BRASIL, 2000).

Orientados por princípios freireanos, diversos materiais pedagógicos para a alfabetização de adultos foram produzidos na época com elaboração regional e local, buscando expressar o universo vivencial dos alfabetizandos e, segundo Duques (2015), esses materiais se caracterizavam, sobretudo, por problematizar a realidade imediata dos alfabetizandos e não apenas por trazê-la em relevo.

No ano de 1961 foi promulgada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que reconheceu a educação como direito de todos, e no Art. 27 do Título VI, Capítulo II, estabeleceu que “o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos de idade e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 2000, p. 19).

A última conquista da educação de adultos, nesse período, aconteceu em janeiro de 1964, com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, foi interrompida meses depois pelo golpe militar, conforme ressaltado por Duques (2015). Acredita-se que, se os movimentos de educação de adultos inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e daqueles que contaram com o seu apoio tivessem continuado, talvez o índice de analfabetismo tivesse sido amplamente reduzido ou extinto e muitas outras conquistas teriam sido alcançadas no campo da Educação, uma vez que as propostas de Freire vão além da alfabetização de adultos.

### *2.1.3 Do Regime Militar aos dias atuais*

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular, que haviam se multiplicado naquele período, foram reprimidos e tiveram seus dirigentes perseguidos, vistos como uma grave ameaça à ordem. Boff (2002) destaca que líderes como Paulo Freire foram presos e exilados e muitos professores universitários que estavam engajados no Movimento de Educação e Cultura tiveram seus direitos cassados e suas funções tolhidas.

Contudo, ao perceberem que não podiam se ausentar deste campo educacional, os militares implantaram programas de alfabetização com caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristão (ABC) – programa surgido em Recife e dirigido por evangélicos norte-americanos que estavam interessados em ocupar os espaços deixados pelos movimentos populares. O ABC serviu de maneira assistencialista aos interesses do regime militar,

ganhando dimensão nacional, mas esse e outros programas foram progressivamente extintos até 1968, após a instauração do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967, que surgiu para enraizar a ideologia do regime militar.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o Mobral se configurou como um programa que atendia aos objetivos de alfabetizar os cidadãos marginalizados do sistema escolar, mas, por outro lado, também atendia aos objetivos públicos dos governos militares, que o instituiu como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos.

Em 1969, o Mobral lançou-se numa campanha massiva de alfabetização que, segundo Soares e Galvão (2009), conclamou a população a participar, tendo como lema – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede de estudar”, quando recrutou alfabetizadores sem muita exigência, o que mostrou a despreocupação com o fazer e o saber docente.

Quatro anos depois da criação do Mobral, em 1971, foi instituída a LDBEN nº 5692/71, que implantou e regulamentou, em seu capítulo IV, o Ensino Supletivo no país. Segundo Duques (2015), essa proposta foi estabelecida com o objetivo de reconstruir a escolarização regular, capacitar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, tendo as funções de Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) explicam que:

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames [...]. O Suprimento tinha como finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” [...]. A aprendizagem correspondia a formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Dada sua flexibilidade, o Ensino Supletivo, até o final do período militar, apresentou-se como uma possibilidade para quem não teve a oportunidade de escolarização na idade certa, ao mesmo tempo em que se colocou como um meio de atualização para os que quisessem acompanhar o movimento de modernização da sociedade, conforme pontua Duques (2015).

Com o fim do Regime Militar, em 1985, o governo dos civis, buscando redemocratizar as relações sociais e as instituições públicas nacionais, extinguiu o Mobral e em seu lugar implantou a Fundação Educar. Cabe ressaltar que os últimos anos do Mobral, segundo Soares e Galvão (2009), foram marcados por denúncias que culminaram na criação

de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Afirmam ainda que, pedagogicamente, o Mobral foi criticado por não garantir a continuidade dos estudos, no qual muitos adultos que tiveram sua alfabetização através dele “desaprenderam” a ler e escrever.

Diferentemente do Mobral, a Fundação Educar mantinha relações diretas com o Ministério da Educação e não desenvolvia ações de alfabetização. Sua função, segundo Soares e Galvão (2009), era apenas supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas.

A busca pela redemocratização, pós Regime Militar, foi marcado por contradições entre a afirmação no plano jurídico do direito formal à educação básica da população jovem e adulta e sua negação pelas políticas públicas concretas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esse paradoxo pode ser visto a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estendeu o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Ao mesmo tempo em que foi proclamado esse direito na cultura jurídica, o Presidente Collor de Melo (1990-1992) no seu primeiro ano de mandato, extingue a Fundação Educar, provocando desorganizações no campo da educação de adultos, em razão da ausência de articulação nacional na política de alfabetização no Brasil.

Sem o apoio do governo federal, órgãos públicos, entidades civis e outras instituições que inicialmente eram conveniadas à Fundação Educar tiveram que arcar sozinhos com as atividades educativas desenvolvidas junto a jovens e adultos, marcando esse período pela transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da União para os municípios. Nos anos seguintes, os municípios tiveram um crescimento contínuo na matrícula do primeiro segmento do ensino fundamental de jovens e adultos e os Estados concentraram-se nas matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Passados seis anos após a extinção da Fundação Educar, o governo federal voltou a participar de ações para combater as taxas de analfabetismo. Eleito Presidente da República em 1994 e reeleito em 1998, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) buscou priorizar a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais, segundo Haddad e Di Pierro (2000), estavam a aprovação de uma emenda constitucional e a promulgação de uma nova LDBEN.

Aprovada pelo Congresso no fim de 1996, a LDBEN nº 9394 estabelece que o processo de alfabetização destinado a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade apropriada passa a ser reconhecida como modalidade de

educação, denominada pela nomenclatura Educação de Jovens e Adultos. Essa Lei reduziu as idades de ingresso dos educandos a frequentarem a EJA, fixando 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Embora, com uma seção destinada a essa modalidade de ensino, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que foram curtas e poucas as inovações que a nova Lei apresentou, dentre elas, a extinção da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum.

Ao final da década de 1990, foi criado o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF que segundo Duques (2015, p. 52), “redefiniu as formas de gerenciamento das políticas educacionais e estabeleceu retrocessos na educação de jovens e adultos do país”. Como forma de superar os tratamentos ineficientes dados à EJA, a LDBEN deu destaque para a Educação Profissional, posteriormente, com artigos regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997, favoreceu a oferta de cursos de formação de curta duração como o Programa de Alfabetização Solidária – PAS; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR.

No século XXI, diversas reflexões manifestam-se com o objetivo de responder aos desafios da sociedade atual. Para superar as fragilidades e os problemas da EJA, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade em seu governo e para concretizar essa ação, lançou, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado. Segundo Soares e Galvão (2009, p. 273):

No início, o programa foi visto como mais uma campanha por suas características serem semelhantes a ações de períodos anteriores. Com ênfase no trabalho voluntariado, o Programa previa erradicar o analfabetismo em 4 anos atuando sobre 20 milhões de brasileiros. Previa-se um mês de preparação do alfabetizador e 5 meses para a ação direta de alfabetização. Em 2004, com a mudança de ministros, o programa é redefinido em alguns pontos: retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 6 para 8 meses.

Retornando a ideia de unir a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional da Era Vargas, foi criado, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Nessa mesma vertente do mundo do trabalho, e no mesmo ano, o governo também criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

Ao longo de toda a evolução histórica da Educação de Adultos no Brasil observam-se que muitas ações ainda continuam pautadas em modelos seculares, ainda que algumas mudanças sejam observadas no sentido de resguardar as especificidades da EJA. Como aponta Oliveira (2012, p. 165), “nos últimos anos estão sendo percebidas mudanças no

perfil identitário da EJA, sem, contudo, observamos alterações nas políticas educacionais que beneficiem essa modalidade de ensino”, além de não beneficiar mudanças na formação do licenciado para atender os jovens e adultos, que sistematicamente têm sido deixados a margem do sistema educativo.

## 2.2 EJA no contexto maranhense

No atual contexto maranhense, a demanda da Educação de Jovens e Adultos é o resultado de ações educacionais ocorridas no Estado, a partir do final da década de 1940, período em que se iniciaram as discussões sobre a alfabetização dos cidadãos que habitavam o Maranhão.

Segundo Pinto (1982), entre as décadas de 1940 e 1950, sobre a égide do coronelismo<sup>3</sup>, não havia lugar para uma política educacional voltada para os interesses populares, a não ser que eles se conjugassem com os interesses particulares que se sobrepujam. E qualquer esforço, modificação e inovação que surgiram nesse período, no plano educacional maranhense, decorria das diretrizes advindas dos Projetos do Ministério Federal de Educação e Cultura traçadas para todo o país, uma vez que os políticos maranhense não se dispuseram a criar um plano educacional local que alavancasse o crescimento e o desenvolvimento do Estado do Maranhão. Essa inércia dos representantes políticos ao desenvolvimento maranhense fora sintetizada por Pinto (1982) com base nas palavras proferidas por Bandeira Tribuzzi:

Sendo esse o sistema que mais favorece ao dono da terra, ele não pode querer mudar a situação. E os governos que resultam dessa situação socioeconômica eram aparentemente sábios em defender os seus direitos. Agiam como donos de terras (...). Não fizeram estradas, porque estas eram fator de progresso e poderiam destruir o sistema. Não limpavam os rios, não faziam hospitais, nem escolas. Na realidade, estavam cumprindo à risca o que deviam fazer para defender os interesses estabelecidos. (PINTO, 1982, p. 100)

Pinto (1982) ressalta ainda que neste período, não há resquícios de organização da sociedade civil, em termos educacionais, para combater a inércia do governo, afirmando que “mostra-se claro que não havia interesse em promover mudanças que significassem perda de controle e diluição do poder” (p. 101).

Na década de 1960, constata-se que o projeto de educação do Estado maranhense permaneceu em estado de estagnação, só sacudido por ações isoladas ou à mercê de impulsos externos, advindos do Governo Central. Os dados divulgados na época e relatados por Pinto

---

<sup>3</sup> Sistema político-social vigente no Brasil do fim do Império e Primeira República, com base na oligarquia agrária dos fazendeiros latifundiários(os coronéis).

(1982) mostram que a população escolarizável do Estado era de 275.000, mas apenas 61.071 teve acesso à escola, e o índice de analfabetismo da população atingia 64%. A autora acrescenta ainda que:

[...] ano após ano, prolonga-se a inércia do sistema educacional, incompetente de despontar como elemento propulsor de mudanças sociais significativas, ou melhor, cumprindo seu papel de pouco contribuir para qualquer tipo de alteração no quadro político-social do Estado. (PINTO, 1982, p. 105)

No período posterior a 1964, decorrendo da ideologia desenvolvimentista que direcionava a política governamental da época, a educação nacional passa a ser apresentada como um investimento produtivo para o país. Assim, o projeto educacional começa a ser orientado diretamente pelo poder econômico e a Educação é solicitada a operar o “milagre” de transformação do social, sendo devidamente planejada, em consonância com as modernas técnicas e operacionalizada por especialistas competentes.

Pinto (1982) ressalta que a partir desta conjuntura nacional decorreria a maranhense, de modo que em 1966 o governo maranhense trouxe uma proposta educacional condizente com o projeto desenvolvimentista em andamento por todo o país, sendo reforçado com base no trecho do documento referente à Política Educacional do Maranhão, de autoria do José Sarney, quando governador do Estado, conforme apresentada por Pinto (1982, p. 122): “Será, portanto, um dos objetivos no quinquênio 1965/70 capacitar a juventude maranhense para, ao deixar a escola, poder engajar-se com eficiência numa profissão”. Ainda sobre o discurso da Política Educacional do Maranhão, afirma:

[...] mantendo o princípio de que a educação é um bem de todos e para todos, o atual Governador julga que este princípio tornar-se-á meta consecutiva em futuro mais próximo, se optar pela infância e juventude de ambos os sexos, dos seis aos vinte e cinco anos, como objeto prioritário das metas educacionais. Esta será, pois, norma oficial em todo o Estado no próximo quinquênio. O objetivo de toda tarefa educativa do presente Governo será o preparo da juventude maranhense para a vida do Maranhão. (PINTO, 1982, p. 123)

Nesse discurso, observa-se que o governo da época, conduzia a tarefa educacional do Estado para a população de 6 a 25 anos, atingindo, de certo modo, o setor de mão-de-obra imediatamente necessário para engajamento na produção, já que naquela ocasião ampliavam-se e instalavam-se novas indústrias. Por outro lado, a população adulta também seria atingida, mesmo que indiretamente, pela política de escolarização oferecida à geração nascente, como constatamos em Pinto (1982, p. 124), ao se referir ao discurso da Política Educacional Maranhense da época: “O atual Governo julga todo maranhense não alfabetizado objeto da educação, por reconhecer que a educação é um direito e um dever de todos”.

Durante o quinquênio do Governo Sarney (1966-1970) na esfera estadual, foram criados alguns projetos com o intuito de erradicar o analfabetismo da população maranhense,

incluindo a população adulta que até então não havia frequentado os bancos escolares. Por exemplo, em 1970, foi instaurado o Projeto Estadual Madureza para promover o curso preparatório para o Exame Madureza Ginásial, que segundo o Decreto nº 43.033 de 14 de janeiro de 1958, Art. 1º, destinava-se “a permitir a obtenção do certificado de licença ginásial ou colegial - clássica ou científica - àqueles que tenham realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino” e tinha o funcionamento no turno noturno. Segundo Pinto (1982, p. 177), os objetivos deste curso preparatório estavam assim expressos:

- a) possibilitar aos maiores de 14 anos, oportunidade para, apesar dos compromissos diurnos, realizarem os estudos de nível médio;
- b) promover uma integração profunda do estudante adulto com a comunidade, desenvolvendo-lhe a capacidade crítica e o espírito criador;
- c) proporcionar ao estudante, conhecimentos práticos, tornando-o capaz de assegurar-se numa situação condigna na sociedade;
- d) habilitar o estudante aos exames de Madureza em nível de 1º ciclo.

Pinto (1982) ressalta que uma das conquistas da implantação do Projeto Madureza foi o aumento no número de alunos em salas de aula. Porém a experiência não permitiu que fosse considerado um grande projeto educacional do Governo, uma vez que fatos concretos ocorridos durante sua execução enalteciam, de certa forma, o nível de desigualdades existentes, fazendo aflorar no público descontente e decepcionado que participava do projeto, a consciência da condição de explorado, dominado e injustiçado pelo próprio sistema educacional.

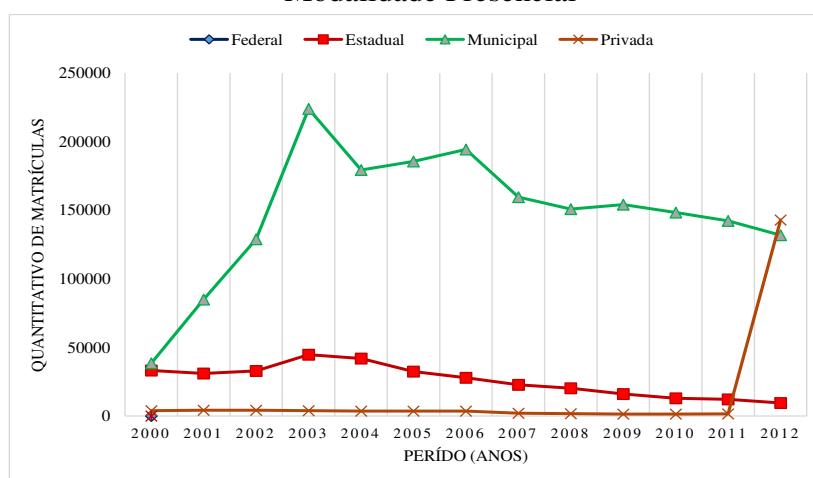
Com o passar do tempo, fez-se notório que os avanços no contexto educacional maranhense não chegavam e que as condições ainda eram muito escassas. Por mais que ficasse legalmente registrado o interesse em alfabetizar a população, as ações e projetos desenvolvidos não alcançavam a eficiência esperada e o Maranhão continuou com alto índice de analfabetismo no final do século XX e início do século XXI, como comprovam os dados da base do Censo Demográfico de 2000, ao indicar que a população acima de 15 anos era de 3.544.446 pessoas, das quais 1.006.381 (24,8%) eram analfabetas.

No início do século XXI, após a promulgação da LDBEN nº 9394/1996 e do Parecer 11/2000, a EJA passa a ser implementada no Estado do Maranhão por meio de cursos presenciais, semipresenciais, exames supletivos e programas de alfabetização. Segundo Relatório síntese da situação da EJA no Estado, apresentado no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos (MARANHÃO, 2005), em 2005, havia programas/projetos dessa modalidade de educação em todas as cidades maranhenses, sendo executada pela rede de ensino Pública (Federal, Estadual, Municipal) e Privada.



O número de matriculados no Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Estado do Maranhão, no período de 2000 a 2012, é mostrado no Gráfico 1, construído com base no Sinopse Estatística de 2000 a 2012 (MARANHÃO, 2014), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Nesse período não foram ofertadas matrículas no âmbito Federal, para essa modalidade de educação, e se observou redução na procura pela EJA no âmbito Estadual, enquanto na rede Municipal o número de matrículas cresceu significativamente até o ano de 2003, e a partir de então, houve queda na procura por essa modalidade de educação, com exceção da dependência administrativa Privada, que no ano de 2012 apresentou significativo aumento no número de matriculados no ensino fundamental.

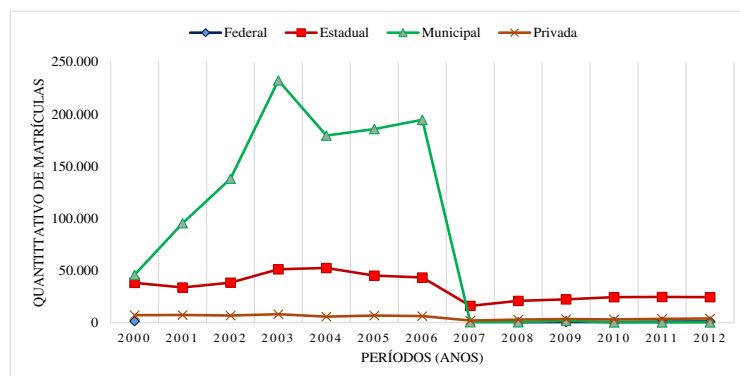
Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Fundamental da EJA por dependência administrativa – Modalidade Presencial



Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – Lei 10.099.  
Gráfico elaborado pela autora.

Ainda com base na Sinopse Estatística do INEP, a oferta do Ensino Médio da modalidade EJA, entre os anos de 2000 e 2012 (MARANHÃO, 2014), é mostrada no Gráfico 2, onde se observa a dependência administrativa de matrículas no âmbito Federal pontualmente nos anos 2000 e 2008. No âmbito Estadual, entre os anos de 2000 e 2006, sucederam permutações entre crescimento e decréscimo, seguida de queda no número de matrículas entre 2006 a 2007, e a partir de então, houve crescimento linear. Na esfera Municipal, observa-se um significativo número de matrículas nos anos de 2001 a 2006, seguido por queda significativa a partir de 2007, e nos anos subsequentes.

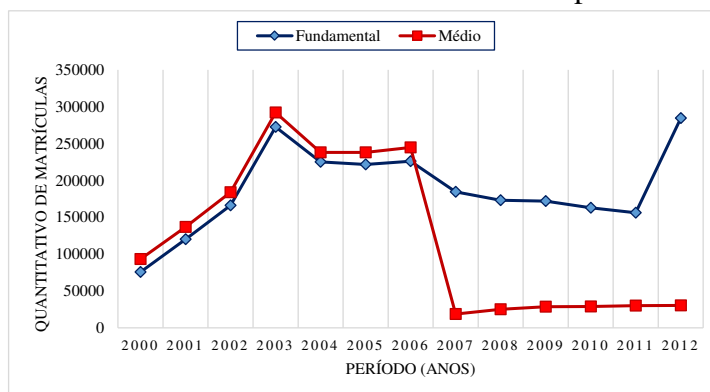
Gráfico 2 - Matrículas no Ensino Médio da EJA por dependência administrativa – Modalidade Presencial



Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – Lei 10.099.  
Gráfico elaborado pela autora.

O Gráfico 3 mostra o número anual de matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de 2000 a 2012. A partir de 2007, observa-se que o número de matriculados no Ensino Médio caiu significativamente nesta modalidade de Educação. Essas informações levam-nos a imaginar possíveis fatores econômicos, políticos e sociais ou emocional (como baixa autoestima, desanimo, falta de interesse) que levaram os concluintes do primeiro nível de Ensino a não se matricularem no Ensino Médio.

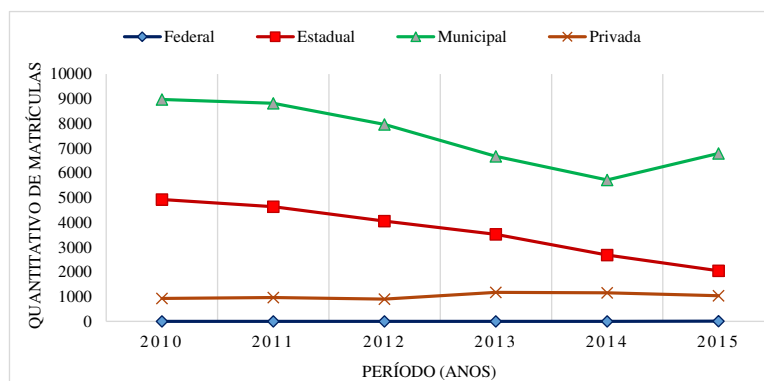
Gráfico 3 - Matrículas na EJA no Maranhão por nível de Ensino



Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – Lei 10.099.  
Gráfico elaborado pela autora.

Os dados do Censo Escolar de 2010 a 2015, referentes ao número de matriculados na EJA do município de São Luís, o mais populoso do Maranhão, com estimativa de 1.082.935 habitantes (IBGE, 2016), nos permitiu construir os gráficos 4 e 5, que mostram a relação do número de matriculados por dependência administrativa para o ensino fundamental e o ensino médio da EJA, respectivamente.

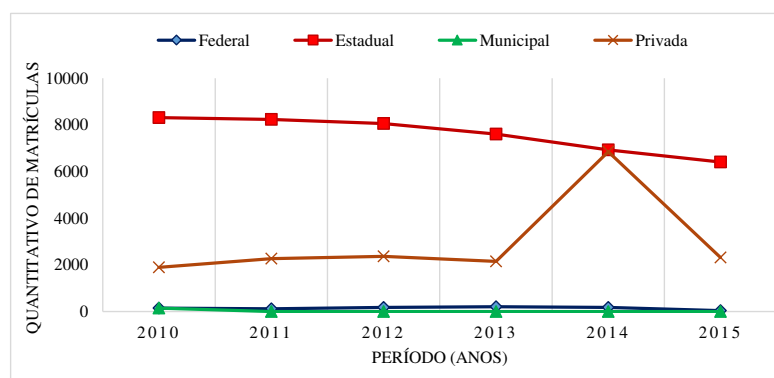
Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Fundamental da EJA por dependência administrativa em São Luís - MA - Modalidade Presencial



Fonte: Censo Escolar de 2010 a 2015.

Gráfico elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Matrículas no Ensino Médio da EJA por dependência administrativa em São Luís - MA - Modalidade Presencial



Fonte: Censo Escolar de 2010 a 2015.

Gráfico elaborado pela autora.

Observa-se, nos gráficos 4 e 5, que o número de matriculados tanto no Nível Fundamental quanto no Médio, nas dependências administrativas públicas de São Luís, apresentou decréscimo linear, enquanto na administração privada cresceu a cada ano, evidenciando um salto significativo no número de matriculados no Ensino Médio, no ano de 2014, caindo novamente no ano seguinte.

Com base nos dados apresentados, é possível apreender que apesar de ainda ser pequeno o número de matrículas na modalidade EJA em relação a quantidade de pessoas consideradas analfabetas, 4,6% da população (46.682.364 habitantes) acima de 15 anos (IBGE, 2010), no âmbito da esfera estadual e da esfera municipal de São Luís, existe preocupação em garantir a Educação a todos os cidadãos maranhenses e que talvez a dificuldade em alcançar a universalização e a democratização da educação pública pode ainda ser motivada por problemas estruturais e históricos, uma vez que o Estado passou diversos anos em situação de inércia no contexto educacional.

Nas atuais exigências normativas da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, lê-se nos objetivos da EJA:

- Oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular a conclusão e continuidade de estudos;
- Oferecer aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade. (MARANHÃO, 2017, p. 8)

No que se referente a Proposta Curricular para esta modalidade de educação referente ao Ensino Fundamental, a SEDUC estadual maranhense estabelece a organização do ensino em quatro etapas com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escola de 3.200 horas. Os sujeitos que podem ingressar nesse nível de ensino devem ter idade mínima de 15 anos, podendo ainda ter matrícula aceita aquele que completar 15 anos até o 1º semestre (30 de junho) (MARANHÃO, 2017).

A Proposta Curricular do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos estabelecida pela SEDUC estadual determina que o tempo escolar de 2.000 horas divididas igualmente em duas etapas. Aos sujeitos que desejam ingressar nessa modalidade de educação, exige-se a idade mínima de 18 anos ou que complete essa idade até o 1º semestre (30 de junho) do ano que propuserem a matrícula (MARANHÃO, 2017).

### 2.3 Os sujeitos da EJA

O valor que atribuímos a importância de se conhecer quem são os jovens, adultos e idosos que sonham em se tornar cidadãos aptos para atuar na sociedade, desempenhar funções no mercado de trabalho e que encontram na EJA a oportunidade de conquistar um direito que lhes fora negado, nos levou a busca por respostas ao seguinte questionamento: *“Quem são os cidadãos da EJA?”*.

Quando pensamos e refletimos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, devemos levar em consideração que, diferentemente dos alunos do ensino regular, esses cidadãos apesar de viver na sociedade sem ter o certificado de conclusão dos estudos, construíram, ao longo de suas vidas, um vasto conhecimento que os possibilitaram, muitas vezes, garantir seus sustentos e o das suas famílias, criaram filhos que hoje são médicos, advogados, alunos do ensino regular, aspirantes universitários e universitários. São indivíduos que desenvolveram uma forma própria de fazer operações básicas da matemática, de prever o tempo, de saber o dia de plantar e de colher. São nossos pais, tios, tias e avós. São eles que, em meio a uma vida de exclusão, de luta, de sofrimento e com sonhos não alcançados devido

a sociedade injusta e não igualitária em que vivemos, depositam na EJA o desejo de aprender a ler, escrever e fazer contas matemática que, geralmente, afirmam não saber fazer, porque nunca frequentaram os bancos escolares. Barreto (2006, p. 4) corrobora salientado que os sujeitos da EJA possuem:

[...] traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Os alunos jovens e adultos são protagonistas de histórias reais e apresentam uma visão de mundo peculiar, influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Quando chegam à escola trazem crenças e valores constituídos ao longo de sua vida e são ricos em experiências, podendo, se bem recepcionados, promover momentos de compartilhamento de conhecimentos, narrando histórias, explicando fatos curiosos que, normalmente, são passados de geração em geração, nos enriquecendo histórica e culturalmente.

Aberto à aprendizagem, segundo Barreto (2006), os jovens, adultos e idosos vão para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, receptivo, sensível, e, por outro, um olhar ativo, curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. Quando chegam na escola, eles têm sede de aprender, são esforçados, dedicados e muito focados nos seus estudos. São indivíduos companheiros, solidários e que, as vezes retraídos, evitam chamar atenção, porque tudo que querem é conhecer as palavras e os números. A autora acrescenta ainda que:

A grande maioria deles é especialmente receptivos às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a) porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico. (BARRETO, 2006, p. 7)

Os alunos da EJA quando chegam a escola possuem em seu imaginário um lugar onde predominam aulas expositivas em que o professor é detentor do conhecimento e que transmite conteúdos que devem ser recebidos passivamente por eles. Esperam muita lição para casa porque acreditam que a quantidade de treino leva a aprendizagem e acabam estranhando e resistindo quando “são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos” (BARRETO, 2006, p. 8).

Um traço característico da EJA nos centros urbanos é a da diversidade de origens dos alunos. É possível encontrar nas turmas de jovens e adultos pessoas que migraram de suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida, trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades. Segundo Barreto (2006), é comum uma sala de EJA, especialmente das regiões sul e sudeste, apresentar um retrato do Brasil: os traços físicos, modos de falar, agir e reagir, formas de lazer, preferências culinárias ou musicais dos alunos. Noutras regiões, ainda com base na autora, “é comum encontrarmos alunos e alunas que saíram do campo, de um espaço rural, e dirigiram-se para a cidade para continuar os estudos ou para arrumar um trabalho fixo” (p. 12). Se a origem dos alunos da EJA é diversa, naturalmente, o conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente rico. Barreto (2006, p.12) se refere a essa cultura afirmando ser um

[...] conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva.

Desde os primórdios da EJA no Brasil, o público para o qual essa modalidade de ensino era destinada refletia-se na porção adulta e idosa da população que não pudera concluir os estudos. Geralmente eram pessoas com baixo poder aquisitivo, que consumiam, de modo geral, somente o básico à sua sobrevivência e da sua família, e os momentos de lazer resumiam-se a encontros com os familiares, festejos e eventos da igreja ou comunidade e quase sempre eram filhos de pais que tiveram uma escolaridade inferior a sua. Porém, nos últimos anos, essa clientela vem passando por um processo de transformação.

Hoje, a EJA não atende somente adultos ou idosos que nunca puderam estudar ou que tiveram seus estudos interrompidos por questões políticas, sociais ou financeiras. Encontramos, nessa modalidade de educação, uma quantidade significativa de jovens que estão migrando do ensino regular ao serem taxados de indisciplinados, de baixo rendimento e desinteressados. Esse fenômeno, conhecido como Juvenilização, vem, progressivamente, chamando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação, visto que o quantitativo de jovens, nesta modalidade de educação, cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam estes espaços.

A compreensão de quando o processo de rejuvenescimento da EJA iniciou ainda suscita por um estudo complexo, visto que existem ideias controversas. Autores como Andrade (2004) e Brunel (2004) sustentam que a ampliação do atendimento a jovens e adultos

em turmas de EJA teve início, particularmente, nos anos de 1990. Enquanto, Frencken e Alves (2013), apresentando outra concepção, afirmam que a presença de adolescentes nas turmas de jovens e adultos é um fenômeno dos anos 2000, caracterizado por um movimento migratório para essa modalidade de educação. Para esses autores, entre os motivos do processo migratório está a promulgação da LDBEN nº 9394/96, que estabeleceu, em seu artigo 38, parágrafo 1º e inciso I, a possibilidade de inserção nas turmas da EJA de educandos contemplados na faixa etária de 15 a 17 anos.

De acordo com Haddad (1991), Haddad e Di Pierro (2000) e Corte (2016), o fenômeno de juvenilização começou na década de 1980 quando os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. Nesse período, constatou-se que as escolas públicas não conseguiam atender satisfatoriamente as crianças e os jovens, evidenciado pelo déficit de aprendizagem, do aumento no índice de reprovação e, conseqüentemente, uma defasagem entre idade e série dos alunos que provocou questionamentos por muitos educadores que atendiam esse público, exigindo a transferência desses alunos para turmas de EJA, como se essa fosse a solução do problema. A questão de indisciplina também foi forte fator que contribuiu para esse processo, uma vez que os alunos, sem uma oportunidade de compreensão, começaram a ser excluídos do sistema educacional regular, sendo as turmas da EJA a segunda oportunidade de concluir seus estudos.

Brunel (2004) identifica o tema “Juvenilização” como um fenômeno complexo e multifacetado, deixando claro que não pode ser analisado por um só ângulo. Porém, diversos autores acreditam que os principais responsáveis pelo processo de rejuvenescimento das turmas da EJA são os próprios jovens, que por situações de fracasso e indisciplina potencializam essa necessidade de transferência, uma vez que a escola ainda continua a excluir aqueles que não se “enquadram” nas suas normas, afirmando que “é melhor esse e essa adolescente com idade entre 15 e 17 anos estarem na EJA, pois ‘lá é o lugar deles’, do que estar ‘sobrando’ nas turmas do Ensino Fundamental comum, prejudicando os resultados de uma política de governo” (BRENNER, 2013).

De acordo com Fernandes (2010), essa migração dos jovens para turmas da EJA ocorre como se esse fenômeno fosse o medicamento necessário e infalível para que esses sujeitos possam se transformar em um aluno com comportamento exemplar. Contudo, quando analisado a partir de uma perspectiva compreensiva, esse processo tem proporcionado aos sujeitos jovens o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, desânimo e desinteresse pelas questões escolares e, desse modo, quando eles chegam nas

turmas de jovens e adultos muitos procuram obter apenas o certificado e abandonam o interesse e o desejo de aprender, visto que ao ser excluídos do ensino regular e taxados como indisciplinados e/ou de baixo rendimento, acabam por acreditar que não são capazes de alcançar patamares elevados como os alunos que apresentam ótimos rendimentos escolares. Barreto (2006, p. 15) corrobora afirmando que:

Uma característica frequente do aluno é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Nesse cenário atual da EJA, encontramos jovens da nova geração envolvidos no mundo tecnológico, às vezes, com alto poder aquisitivo e o desejo de apenas concluir os estudos, e adultos e idosos, da antiga geração, que sonham em aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas mais complexas, comumente para ajudar os filhos que estão matriculados no ensino regular, para frequentar uma universidade ou simplesmente para aprender a escrever seus nomes, cartas, mensagens e ler notícias e a Bíblia sem precisar da ajuda de outra pessoa. São desejos diferentes, porém, todos os alunos da EJA, de acordo com Barreto (2006, p. 9), “acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela”, além de almejam um ideal comum: concluir os estudos.

No capítulo seguinte, embasados em conhecimentos históricos e em características da EJA, descrevemos as especificidades do ensino de matemática dessa modalidade de educação, uma vez que discussões presentes em sessão anterior mostram que os jovens, adultos e idosos, que buscam novamente a sala de aula, possuem um universo de vivências e experiências diferenciadas e que precisam ser valorizadas e levadas em consideração no ambiente escolar. Abordamos também como a cultura jurídica se pronuncia em relação ao tema EJA e as principais exigências legais para essa modalidade de educação na atualidade.



### **3. ENSINO DE MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Abordamos, neste capítulo, as especificidades do ensino de matemática na EJA, tendo por base propostas curriculares nacionais para o primeiro e o segundo segmento dessa modalidade de educação (BRASIL, 2001a, 2002) e, também, apresentamos o discurso dos documentos oficiais sobre a Educação de Jovens e Adultos e as exigências legais para a formação de professores, principalmente nas Licenciaturas que poderão formar professores para atuar nesse cenário educacional de ampla diversidade. Para isso, nos ancoramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11 de 2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA; na Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e no Parecer CNE/CEB nº 009 de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

#### **3.1 O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos**

Ensinar matemática para jovens e adultos tem um significado bastante distinto de ensinar matemática para a faixa etária do ensino fundamental e/ou ensino médio regular, uma vez que a maturidade do educando, fundamentada na experiência, faz diferença significativa na aprendizagem e precisa ser valorizada, pois os saberes e as aplicações da matemática são a extensão do seu próprio viver. Nesse contexto, a publicação das propostas curriculares para o primeiro e o segundo segmento da EJA, em especial às 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 como um modelo pedagógico próprio, objetivando criar um ambiente propício a promover situações de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades de jovens e adultos.

De acordo com as orientações curriculares para Educação de Jovens e Adultos, a proposta básica do currículo na área de Matemática estabelece, como componentes organizadores, seis atividades universais: contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar, e a estrutura do currículo deve garantir ampla cobertura dessas ideias desenvolvidas pelos eixos

organizadores, relacionados com a cultura extraescolar e com o cotidiano do estudante/trabalhador (BRASIL, 2002), considerando o que dizem as orientações curriculares:

É importante que o docente tenha em mente que seus alunos a utilizam em seu cotidiano e o seu conhecimento está diretamente vinculado à possibilidade de evitar constrangimentos (nas situações de comprar, conferir trocos, por exemplo). Esse reconhecimento e sua utilização em situações concretas poderia ser um grande facilitador da aprendizagem e interesse em ampliar os conhecimentos. (BRASIL, 2002, p. 101)

O educador da EJA, ao proporcionar acesso ao conhecimento de conteúdos matemáticos, precisa considerar os conhecimentos prévios dos educandos e toda sua diversidade que, às vezes, são encaradas, equivocadamente, como obstáculos à aprendizagem. Ao planejar uma aula, o professor consciente da diversidade cultural de seus alunos pode transformar esses conhecimentos em elemento de estímulo, explicação, análise e compreensão (BRASIL, 2001a, p. 100).

Muitos jovens e adultos pouco ou nada escolarizados dominam noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva, como, por exemplo, procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa. (BRASIL, 2001a). Mesmo que sejam bem diferentes das envolvidas no cálculo convencional, essas estratégias pessoais também são matematicamente válidas e precisam ser valorizadas. Nessescasos, o desafio do professor:

Consiste exatamente em considerar as estratégias pessoais, explicitá-las e compará-las com outros algoritmos construídos pelas civilizações, como as técnicas operatórias que se baseiam no sistema de numeração decimal. O aluno irá compreender que os conhecimentos que vão construir na escola têm relação com os já construídos em sua vida cotidiana e como é útil e interessante relacioná-los e ampliá-los. (BRASIL, 2002, p. 98)

Outro ponto a ser considerado no ensino de Matemática na EJA é o fato de os adultos e os idosos aprenderem mais facilmente através da comunicação oral (BRASIL, 2001a). Dar-lhes a oportunidade de “falar de matemática”, de explicar suas ideias antes de representá-las no papel e interagir pela “fala” com seus colegas os ajudarão a construir conhecimento, a aprender outras formas de pensar sobre um determinado problema, e clarificar seus próprios processos de raciocínio.

Acredita-se que a comunicação desempenha um papel fundamental para auxiliar os alunos a construírem os vínculos entre as noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da Matemática. Desempenha também uma função-chave para que os alunos da EJA estabeleçam conexões entre as ideias matemáticas e suas diferentes representações, tais como: verbais, materiais, pictóricas, simbólicas e mentais. E de acordo com as orientações curriculares para a EJA, quando os alunos “percebem que uma

representação é capaz de descrever muitas situações e que existem formas de representar um problema que são mais úteis que outras, começam a compreender a força, a flexibilidade e a utilidade da linguagem matemática” (BRASIL, 2001a, p. 101).

É possível perceber, com base nas orientações curriculares para a EJA, que trabalhar nessa modalidade de educação não é uma tarefa fácil e que envolve diferentes desafios que precisam ser superados pelos professores. Ressalta-se ainda, a riqueza dos conhecimentos matemáticos prévios dos sujeitos que buscam a EJA e a necessidade de serem valorizados pelo educador, pela articulação do conhecimento informal aprendido na prática cotidiana com o conhecimento científico, conduzindo os jovens, adultos e idosos a perceberem a relação existente entre eles.

Entre as qualidades necessárias ao educador para EJA, as orientações curriculares destacam:

Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que o educador da EJA procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente e deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. (BRASIL, 2001a, p. 46)

No entanto, para que o professor possa atuar satisfatoriamente nessa modalidade de educação, seguindo as orientações dos documentos norteadores e criando estratégias e metodologias para atender os jovens, adultos e idosos que buscam as turmas da EJA, faz-se necessário que eles sejam exercitados desde sua formação inicial com discussões, debates, vivências e trocas de experiências com profissionais que já atuam e/ou atuaram nessa modalidade de educação, de modo que eles percebam a diversidade em relação ao público e as especificidades.

### 3.2 O discurso dos documentos oficiais sobre a EJA e a Formação de Professores

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e nos documentos oficiais publicados após sua promulgação, buscamos conhecer discursos presente na cultura jurídica sobre a Educação de Jovens e Adultos e conhecer a Formação de Professores que poderão atuar nessa modalidade de ensino, com o intuito de compreender quais as exigências normativas que regulamentam o cenário educacional brasileiro e, principalmente, que norteiam o cenário da EJA. Os documentos aqui citados e analisados

constituem o dispositivo teórico que fundamentam esse estudo e que dão base para as análises e discussões referente aos cursos de Licenciatura em Matemática aqui estudados.

O documento basilar da Educação Brasileira, a LDBEN de 1996, no Art. 2º do Título II, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, institui que a Educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Este artigo estabelece ainda que a educação é dever da família e do Estado, permitindo-nos compreender que ambos têm obrigações a cumprir para que o educando consiga desenvolver suas potencialidades para atender as exigências sociais e as demandas do mercado de trabalho.

Especificamente tratando da Educação Básica, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, o Art. 22 da LDBEN nº 9394/96 estabelece que ela deve promover o desenvolvimento do educando, garantindo-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. No Art. 5º, o acesso à Educação Básica fica definido como direito subjetivo obrigatório, podendo qualquer cidadão, grupo social e/ou Ministério Público acionar o poder público para exigí-lo. Explicita, desse modo, o direito que todo cidadão tem a frequentar os bancos escolares, seja ele criança, jovem e/ou adulto trabalhador; seja o iniciante na escola ou aquele que nunca pudera frequentá-la, aquele que dá continuidade aos estudos sem interrupções ou aquele que tivera que parar, mas que busca retornar à escola.

A LDBEN ao estabelecer a Educação Básica como direito subjetivo obrigatório assegura um direito que fora negado a uma porção significativa da população desde os primórdios da Educação Brasileira. O Art. 5º merece destaque, especialmente, nas discussões educacionais, políticas e sociais, para que todos os cidadãos tenham conhecimento do seu direito de frequentar os bancos escolares, podendo estes, aspirar se tornarem cidadãos ativos e participativos e se capacitarem para fazer parte do mercado de trabalho que a cada dia torna-se mais exigente.

A parcela da população que não pôde concluir o estudo na idade apropriada e que passara e/ou passa constantemente por um processo de exclusão social tem seus direitos reconhecidos pela LDBEN nº 9394/96, que além de promover um alargamento nas discussões voltadas para essa clientela, estabelece, como modalidade da Educação Básica, o ensino destinado aos jovens e adultos que almejam iniciar, retornar e/ou concluir os estudos. Esse reconhecimento é ressaltado na seção V da LDBEN que institui a Educação de Jovens e Adultos, especificando, no Art. 37, que ela “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou

continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 12). Ainda nesse artigo, lê-se:

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

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 12-13)

É possível observar, nos parágrafos supracitados, a preocupação legal no que se refere a educação de jovens e adultos, tendo notório reconhecimento das especificidades desta clientela da EJA no trecho que destacamos no parágrafo primeiro. No entanto, o poder público ainda não tem cumprido as exigências da LDBEN de forma a garantir satisfatoriamente os direitos dos cidadãos marginalizados.

Quanto ao dever do poder público, especificamente do Estado, a LDBEN prever no Art. 4º, Parágrafo VII, garantia de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade” (BRASIL, 1996, p. 2). Embora, desde a promulgação da LDBEN de 1996, exista o amparo legal para a educação da clientela excluída da sociedade, seja pelo alto índice de analfabetismo no país ou pelas exigências mercadológicas, atualmente a EJA ainda precisa alcançar destaques e interesse dos representantes políticos do país.

Especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 tratadas diretrizes curriculares nacionais que estabelecem as exigências legais para essa modalidade de educação, e de acordo com esse documento:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (BRASIL, 2000, p. 5)

Essa dívida social, segundo o Parecer nº 11/2000, tem raízes de ordem histórico-social, resultante do caráter subalterno que fora atribuído pelas elites dominantes à educação escolar destinada a “negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” que foram impedidos de exercer o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2000, p. 6). Este documento afirma ainda que os descendentes desses grupos sofrem, até hoje, as consequências desta realidade histórica e estabelece que fazer a reparação desta realidade é um imperativo e um dos fins da EJA que possui três funções: Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Qualificadora.

Quanto a função reparadora, o Parecer nº 11/2000 ressalta que ela “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de

uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 6). Dito de outro modo, esta função busca reparar a dívida social presente na sociedade assegurando legalmente aos jovens e adultos, geralmente descendentes de uma parcela historicamente marginalizada, o direito a uma educação que proporcione o desenvolvimento pleno de sua cidadania.

A igualdade perante a Lei, que é o ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades, definida então como função equalizadora. Segundo o Parecer, esta função dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, garantindo a reentrada no sistema educacional e possibilitando novas inserções no mundo do trabalho e na vida social.

A função qualificadora representa, de acordo com o Parecer nº 11/2000, uma promessa de qualificação de vida para todos, “inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações” (BRASIL, 2000, p. 10), possibilitando a cada adolescente, jovem, adulto e idoso atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novos espaços de trabalho e de cultura, e acrescenta:

Mais do que uma função, ela [função qualificadora] é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 10)

O Parecer nº 11/2000 considera que, no caráter amplo da EJA, o termo “jovens e adultos” sinaliza que em qualquer idade ou em qualquer época da vida é possível “se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzam a realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 11). Esses dizeres mostram a importância concedida pela cultura jurídica a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, no sentido de amparar qualquer pessoa à conclusão dos estudos, independentemente da idade e da época de vida que se encontra.

O termo “modalidade”, segundo o Parecer nº 11/2000, origina-se do diminutivo latino *modus* (modo, maneira) e expressa uma forma própria de ser. Desse modo, ao reconhecer a EJA como modalidade de educação básica, o Parecer considera que ela possui um perfil próprio e que precisa ser oferecida valorizando e reconhecendo suas especificidades. A identidade da educação de jovens e adultos pode ser verificada, principalmente, a partir do

público para o qual é destinada, aos “jovens e adultos, muito deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência” e os “jovens provindos de estratos privilegiados e que mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral, por razões de caráter sócio histórico” (BRASIL, 2000, p. 31).

A diversidade do público atendido pela educação de jovens e adultos é reconhecida nos documentos oficiais, que ressaltam a necessidade de atender esse público de forma diferenciada e exige que as instituições formadoras proporcionem uma profissionalização e qualificação docente dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos alunos da EJA, pois 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).

Durante a formação de um docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos está previsto “incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a 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. O Parecer nº 11/2000 estabelece ainda que:

Esse profissional da educação deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 52).

Essa qualificação docente se faz necessária porque a maior parte dos jovens e adultos busca, em sua trajetória de vida, dar uma significação social para suas competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Durante a qualificação, os docentes devem se preparar para construir propostas e metodologias apropriadas que atendam as expectativas de um público que vive uma realidade equidista do ensino regular.

O Parecer 11/2000 estabelece, também, que as instituições que promovem a formação de professores para a Educação Básica, seja as Licenciaturas ou outras habitações destinadas aos profissionais de ensino, não podem deixar de considerar ao longo do seu 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 nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos a duração dos cursos e idade mínima para o ingresso nos cursos e exames de EJA. No Art. 10 da Resolução, é dito:

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)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena – Parecer CNE/CEB nº 009 de 2001 – constata-se que a qualificação inicial de docentes para atuar na EJA também recebeu a devida importância ao estabelecer “que um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva” (BRASIL, 2001b, p. 25-26). E acrescenta:

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2001b, p. 26).

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 das Licenciaturas devem conhecer a realidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino e serem 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. Observamos ainda que a habilitação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos documentos oficiais, não se limita aos cursos de Pedagogia, mas estende-se a todas as Licenciaturas, uma vez que são esses profissionais licenciados que são direcionados para atuar no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Com base na fundamentação teórica descrita, que nos possibilitou compreender as especificidades do ensino de matemática na EJA e os discursos dos documentos oficiais sobre



essa modalidade de educação, descrevemos, a seguir, os procedimentos metodológicos desta pesquisa escolhidos a partir do problema norteador e dos objetivos propostos.

## 4. A PESQUISA E A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, descrevemos: o procedimento metodológico da pesquisa, explicitando os instrumentos de coleta de dados; noções de Análise de Discurso utilizadas como referencial teórico-metodológico; e o cenário da pesquisa, descrevendo a trajetória histórica, objetivos e a estrutura curricular do curso de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA.

Entre os referenciais teóricos que norteiam as discussões neste capítulo, encontram-se: Ludke e André (2014) e Triviños (2008) que fundamentaram a escolha dos procedimentos metodológicos e Orlandi (2015, 2008) que nos concedeu elementos básicos para a compreensão da Análise de Discurso enquanto referencial teórico-metodológico e nos permitiu construir um dispositivo analítico para análise dos dados coletados.

Na descrição das informações referentes aos cenários da pesquisa, recorreremos aos PPPC's de Matemática das IES selecionadas para o estudo e, também, a conversas intencionais com Coordenadores, Chefes de Departamentos e Secretários vinculados a esses cursos.

### 4.1 Metodologia da pesquisa

Nos procedimentos técnicos da pesquisa, para análise e compreensão das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Matemática de IES públicas de São Luís, em relação a Formação do Professor para a modalidade EJA, recorreremos a pesquisa documental, por entendermos, com base em Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 2014), que os documentos constituem uma fonte estável e rica que podem ser consultados várias vezes durante o estudo, possibilitando retirar evidências para responder a questão investigada.

As leituras e coleta de dados nos documentos oficiais – pareceres e resoluções – que tratam da Educação, da Formação de Professores e da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática de IES Públicas de São Luís – IFMA, UEMA e UFMA – e nos Programas das disciplinas, nos auxiliaram a traçar os dados históricos dos cursos, compreender seus objetivos, estruturas curriculares, e as ementas das disciplinas. Essa fase da pesquisa também nos possibilitou compreender como a cultura jurídica se pronuncia quanto a EJA e a formação de professores para essa modalidade de educação e, a partir daí, analisamos os cursos investigados em

relação ao cumprimento das exigências legais estabelecidas para qualificar os educadores que poderão eventualmente atuar nas turmas de jovens e adultos.

Em outra etapa do estudo, procuramos investigar, a partir de discursos de docentes que ministram disciplinas nos cursos de Matemática, a abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas e o processo de formação dos licenciandos. Para isso, realizamos entrevistas (Apêndice A) com professores para compreendermos sua prática docente em relação a EJA.

O uso da entrevista para coleta de dados, nos permitiu, como afirmam Ludke e André (2014, p. 39), “a captação imediata e corrente da informação desejada e sobre os variados tópicos”. Ainda de acordo com as autoras, a entrevista permite fazer correções, esclarecimentos e realizar adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas, enquanto que outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou. Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (2008, p. 146) afirma que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. É importante ressaltar que após a realização da entrevista, os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), como exigido pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

Durante a realização das entrevistas, constatamos, em cada Instituição investigada, que as disciplinas pedagógicas são ofertadas tanto pelo Departamento de Matemática quanto por outros Departamentos: Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais do IFMA, o Departamento de Educação e Filosofia da UEMA e os Departamentos de Educação I e Educação II da UFMA. A partir das ementas e programas das disciplinas, selecionamos aquelas que trazem conteúdos que discutem e/ou possibilitam discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos, e buscamos, juntos aos departamentos e as coordenações dos cursos, entrevistar os professores que as ministram e/ou ministraram. As disciplinas escolhidas foram: Didática Geral (75h), Política Educacional e Organização da Educação Básica (60h) e Educação Inclusiva I no IFMA; Didática (60h), Política Educacional Brasileira (60h) e Prática Curricular no Ensino Médio (90h) na UEMA; e Didática (60h), Política e Planejamento da Educação no Brasil (60h) e Estágio Supervisionado I (90h) na UFMA.

Em relação ao IFMA, ressaltamos que entre muitas tentativas para realizarmos entrevistas com seus professores, os obstáculos predominaram: ocorreu greve de professores no ano de 2016; mudança na coordenação dos Departamentos; falta de retorno das informações solicitadas aos Departamentos, entre outros motivos. Foram incansáveis idas ao

Instituto até o último momento possível antes de finalizarmos esse estudo. Desse modo, deteremos as análises da presença da EJA no curso de Licenciatura em Matemática do IFMA somente ao projeto pedagógico do curso e aos programas das disciplinas que compõem a estrutura curricular.

#### 4.2 O referencial teórico-metodológico: Análise de Discurso

Nesse estudo, utilizamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi a partir daquela originada na França por Michel Pêcheux. Inicialmente, é imprescindível compreender a AD como área do conhecimento que trata, como o próprio nome diz, do discurso, sendo este compreendido em sua concretude histórica e social e como uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, possibilitando-nos entender o que faz do “homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (ORLANDI, 2015, p. 13). E para compreendermos a AD, Eni Orlandi ressalta que devemos, primeiramente, considerar que ela:

[...] não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos como partes de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2015, p. 13-14).

É necessário levar em consideração o homem na sua história, uma vez que a AD busca interpretar os discursos a partir da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Deste modo, a Análise de Discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade, por acreditar que o processo de produção do discurso está atrelado a fatores históricos-sociais e ideológicos, e a partir do entendimento de como o discurso se constitui é possível compreender como ele significa.

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 a transparência da linguagem sobre a qual ele se assenta e ao segundo pela 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 a AD não estaciona na interpretação, segundo Orlandi (2015), ela 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 que cabe ao analista do discurso construir um dispositivo analítico que seja capaz de o fazer compreender.

Para a análise do material coletado, Orlandi (2015) afirma que é necessário que o analista, a partir da questão-problema formulada, sendo esta 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 a autora “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” (p. 25). Desse modo, sua prática de leitura e seu trabalho com a interpretação deverá ter a forma de seu dispositivo de análise.

Então, 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 nos 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 enquanto área do conhecimento que busca entender como o discurso faz sentido e o dispositivo analítico como mecanismo para realizar a interpretação deste elemento simbólico, discutiremos a construção do dispositivo de análise que constitui este trabalho com base no problema de pesquisa e nos nossos objetivos propostos. Desse modo, para analisarmos e compreendemos como os discursos sobre a EJA dos docentes que ministram disciplinas no curso de Licenciatura em Matemática de IES Públicas de São Luís e dos seus PPPC's se constituíram e fazem sentido, construímos o dispositivo de análise mobilizando os conceitos de Interdiscurso, Formação Discursiva e Condição de Produção.

Antes de começarmos a análise dos dados coletados, é necessário compreendermos os conceitos que constituem o dispositivo analítico para conseguirmos interpretar com base na AD os discursos. Desse modo, o primeiro conceito que mobilizamos é o de 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 nossas memórias e que ao constituirmos nossos discursos são elas, que, guardadas no nosso inconsciente, determinam o que dizemos. Diante disso, afirmamos que a noção de interdiscurso nos auxiliará a constatar se o discurso presente no PPC do curso de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA tem relação com os documentos oficiais em relação a EJA, além de buscarmos encontrar no discurso de docentes interdiscursividades com referenciais que constituem o dispositivo teórico.

A Formação Discursiva, outro conceito que constitui o dispositivo analítico deste estudo, segundo Orlandi (2015, p. 41) “se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. O que significa dizer que os sentidos dos discursos são definidos ideologicamente a partir do lugar e do momento sócio-histórico em que é produzido. A autora acrescenta que:

As formações discursivas [...] representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (ORLANDI, 2015, p. 41)

A noção de Formação Discursiva possibilita-nos compreender o processo de produção dos sentidos, a relação que o discurso possui com a ideologia e também estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Neste contexto, a noção de Formação Discursiva da AD nos dará subsídios, para a compreensão do discurso dos docentes vinculados as instituições pesquisadas, e reproduzem, durante práticas docentes, traços ideológicos que lhes são impostos.

Para entender como os discursos de docentes se constituem e fazem sentido, mobilizamos a noção de Condição de Produção da AD, visto que Orlandi (2008) afirma que os interlocutores, a situação, o contexto histórico e ideológico constituem o sentido da sequência verbal produzida. E Fonseca (2010, p. 03) corrobora, salientando que:

[...] a 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.

Nos apoiamos nessa noção da AD para entendermos os discursos sobre a EJA dos sujeitos da pesquisa com base na historicidade e na formação social com a qual se constituíram.

Ao compreendermos as noções da AD que mobilizamos na construção do dispositivo analítico e tendo definido nosso dispositivo teórico – Documentos Oficiais e Referências Teóricas que discutem o tema EJA e a Formação de Professores –, daremos início a análise dos discursos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática aqui estudados e também dos discursos dos docentes que ministram e/ou ministraram disciplinas nos cursos, com o intuito de compreendermos como ocorre o processo de formação do professor de Matemática para atuar na EJA.

### 4.3 Cenários da pesquisa

Com base no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Matemática do IFMA, UEMA e UFMA e nas informações concedidas pelos Chefes de Departamentos, Coordenadores e Secretários dos respectivos cursos, descreveremos a trajetória histórica, objetivos do curso, quadro docente, espaço físico, infraestrutura e estrutura curricular.

#### 4.3.1 A Licenciatura em Matemática no IFMA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão vem contribuindo para a formação de profissionais da Educação na área de Matemática desde o ano de 1999, quando implantou o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) de Docentes e a Licenciatura Plena no Ensino da Matemática em convênio com 32 Prefeituras Municipais, chegando a atender, no ano de 2005, cerca de 2.200 alunos. O PEFP foi destinado aos portadores de diploma de Nível Superior, em consonância com os termos da Resolução CNE 02/97. Na época, o instituto buscava habilitar técnica e pedagogicamente professores para atuarem no Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, tendo como objetivo “licenciar professores para o ensino de Matemática no ensino fundamental e no ensino médio, mediante aquisição de competências relacionadas com o desempenho da prática pedagógica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência” (IFMA, 2010, 12), o curso de Matemática do IFMA apresenta uma proposta curricular inovadora buscando a integração das diversas áreas do conhecimento e utilizando uma metodologia interdisciplinar e contextualizada, com o intuito de atender as exigências do processo formativo para o magistério.

Aos candidatos ao curso de Licenciatura em Matemática, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o IFMA oferecia inicialmente 30 vagas anuais e, a

partir de 2013, passou a ofertar 60 vagas anuais divididas equitativamente entre o primeiro e o segundo semestre para candidatos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente e que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O Curso de Licenciatura em Matemática do IFMA possui período de integração mínimo de sete semestres e máximo de quinze semestres. Ao concluírem o curso espera-se que os egressos sejam:

[...] detentores de uma ampla e sólida formação básica com adequada fundamentação técnico-científica que propicie o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento no tocante a princípios, conceitos e teorias, de natureza específica e pedagógica, pautados nos avanços científicos e tecnológicos e as necessidades sociais, bem como responsabilizar-se como educador, nos vários contextos da sua atuação profissional, tendo em vista a formação do cidadão. (IFMA, 2010, p. 15)

Com o intuito de valorizar e divulgar as atividades desenvolvidas pelos profissionais da Matemática, o IFMA, Campus Monte Castelo, realiza a cada dois anos a Semana de Matemática oferecendo oficinas, palestras com profissionais da área, exposição de trabalhos dos acadêmicos, e propicia autonomia aos docentes para propor formatos de processos de ensino, tipos de acompanhamento e avaliação para desenvolverem os trabalhos. E, com base no PPC, os docentes são estimulados a diversificar as atividades, a exemplo de: aulas expositivas e dialogadas; aulas práticas nos laboratórios do curso; elaboração de relatórios de atividades; mostra de atividades profissionais do curso; aulas nos laboratórios com softwares didáticos e de interesse para o bom desempenho das atividades pessoais e profissionais; grupos de estudo, de pesquisa extraclasse e de iniciação científica; apresentação de seminários e fóruns para a classe e/ou comunidade, entre outras.

De acordo com o PPC de Matemática do IFMA, a estrutura curricular instituída no ano de 2010 (Anexo A) é constituída por diversos componentes curriculares, contabilizando uma carga horária de 3.525 horas/aula ( $1 \text{ h/a} = 50 \text{ min}$ ), que corresponde a 2.987,5 horas, distribuídas em nove categorias, como mostra o Quadro 01. As disciplinas da estrutura curricular são ofertadas por diferentes Departamentos do IFMA: Departamento de Acadêmico de Matemática; Departamento Acadêmico de Física; Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais; e Departamento Acadêmico de Letras.



Quadro 1 - Estrutura Curricular do Curso de Matemática do IFMA

Quantidade	Categoria de Disciplinas	Carga Horária
21	Específicas	1.335 h/a
08	Pedagógicas	495 h/a
03	Instrumentais	180 h/a
03	Modalidades Educativas	195 h/a
01	Educação Física	60 h/a
02	Ensino de Ciências	120 h/a
04	Ensino de Matemática	300 h/a
05	Prática pedagógica e AACC	720 h/a
02	Trabalho Monográfico	120 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

A Licenciatura em Matemática do IFMA conta, atualmente, com aproximadamente 180 alunos matriculados e, nas instalações físicas, dispõe de uma sala de professores ampla, com uma estação de trabalho para cada docente, onde poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão; uma sala de reuniões; quatro salas de aula amplas e climatizadas, dispondo cada uma de quarenta carteiras em média, uma mesa e uma cadeira para o professor e um quadro branco; laboratório específico de informática com aproximadamente oito computadores com acesso à internet e um laboratório de Matemática.

#### 4.3.2 A Licenciatura em Matemática na UEMA

A Universidade Estadual do Maranhão ofereceu a primeira turma do curso de Matemática em março de 1992, para ingressantes no Curso de Licenciatura em Ciências que durante a trajetória acadêmica optassem pela Habilitação em Matemática. Dez anos depois, em 2002, foi criado o curso de Graduação Plena em Licenciatura em Matemática pela Resolução nº 318, e sua autorização de funcionamento foi concedida pela Resolução nº 209 de 2003, sendo reconhecido pela Resolução nº 125 de 2008 do Conselho Estadual de Educação (CEE). A partir de então, o curso começou a ser reestruturado e, em 2012, foi aprovado pela Resolução nº 991 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMA, que buscou “unificar os cursos de Licenciatura em Matemática” da Instituição e “aproximar a formação dos futuros professores de Matemática as atuais necessidades socioculturais da região” (UEMA, 2013, p. 3).

Atualmente, o curso de Licenciatura em Matemática da UEMA oferece 60 vagas anuais distribuídas igualmente entre os turnos vespertino e noturno em períodos alternados: no primeiro ano são oferecidas 30 vagas no primeiro semestre para o turno vespertino e no

segundo semestre 30 vagas para o turno noturno; no segundo ano, ocorre a alternância, o primeiro semestre fica destinado ao turno noturno, e o segundo semestre ao turno vespertino, e assim sucessivamente.

O ingresso ao curso de Licenciatura em Matemática ocorre pelo Programa Seletivo de Acesso à Educação Superior organizado pela própria Instituição, constituído em duas etapas: a primeira abrange questões objetivas de todas as áreas do conhecimento, distribuídas, atualmente, em Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; e a segunda abrange questões subjetivas de Matemática e Física e uma redação sobre um tema proposto. O seletivo ocorre no final de cada ano e as aulas se iniciam, frequentemente, nas primeiras semanas do mês de março.

Hoje, o curso dispõe de duas estruturas curriculares, a primeira homologada pela Resolução nº 991/2012 e a segunda pela Portaria nº 273/2013, ambas com tempo de integralização mínimo de oito semestres e máximo de 12 semestres, e busca oferecer um “profissional apto para atuar principalmente no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo” (UEMA, 2013, p. 6), contribuindo para a construção do conhecimento e utilizando ferramentas eficazes para ensinar e promover a aprendizagem.

De acordo com o PPPC de Matemática da UEMA, a estrutura curricular do ano de 2012 e de 2013 (Anexo F e G) é constituída de cinco componentes curriculares cada, como mostra o Quadro 02, diferindo somente quanto à carga horária.

Quadro 2 - Estrutura Curricular do Curso de Matemática da UEMA

Estrutura Curricular de 2012			Estrutura Curricular de 2013		
	Componentes Curriculares	Carga Horária		Componentes Curriculares	Carga Horária
15	Núcleo Específico	945	17	Núcleo Específico	1.185
16	Núcleo Comum	960	14	Núcleo Comum	900
02	Núcleo livre	120	02	Núcleo livre	120
05	Práticas de Ensino	405	03	Práticas de Ensino	405
02	Estágios	405	02	Estágios	405
Total: 2.835 horas			Total: 3.015 horas		

Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente o curso conta com 30 docentes com formações distintas: cinco Doutores distribuídos nas áreas de Matemática Aplicada, Engenharia Elétrica e Matemática; 20 Mestres do campo da Matemática, Estatística, Engenharia Mecânica, Educação

Matemática e Letras; e cinco Especialistas nas áreas de Matemática, Estatística e Ensino de Ciências. Esses docentes encontram-se distribuídos institucionalmente em três Departamentos: Matemática e Informática; Física; e Educação e Filosofia.

Quanto ao espaço físico e a infraestrutura, a UEMA disponibiliza para o Departamento de Matemática e Informática e para o Curso de Matemática Licenciatura: uma sala para Chefia do Departamento e Secretária, uma sala para Direção do Curso e Secretária; oito gabinetes para professor; um laboratório de informática; seis salas de aula, sendo quatro com capacidade para 45 alunos, cada, e duas com capacidade de 20 alunos, cada; uma sala para o Centro Acadêmico de Matemática, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, e uma área de vivência.

#### *4.3.3 A Licenciatura em Matemática na UFMA*

O curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão foi criado pela Resolução nº 79/1969 com o objetivo de formar Bacharéis e Licenciados, sendo o primeiro curso de Matemática criado no Estado. Na época, sua estrutura curricular encontrava-se em consonância com a Lei 4.024 e o Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, que regulamentava o currículo mínimo dos cursos superiores.

O ingresso dos alunos, até o ano de 1982, foi realizado por vestibulares, onde os ingressantes optavam pela modalidade Bacharelado ou Licenciatura no ato da inscrição. A principal diferença entre as duas modalidades se manifestava na matriz curricular, mais especificamente, “a Licenciatura funcionava como um apêndice da modalidade Bacharelado, onde incluíam-se disciplinas pedagógicas” (UFMA, 2011, p. 6).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, poucas foram as mudanças realizadas na organização curricular do curso desde sua criação, dentre elas podemos citar a inclusão de novas disciplinas e o momento de escolha da modalidade do curso de Matemática. Durante uma reforma curricular ocorrida no ano de 1982, a escolha pela modalidade deixou de ser feita no ato da inscrição no vestibular para ser decidida durante a trajetória no curso. Com base no PPC, a única mudança substancial ocorreu em 1991, por exigência da Resolução nº 37/90, que regulamentou o Estágio Curricular.

No final da década de 1990, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou a validação do currículo pleno do Curso de Matemática Licenciatura e do curso de Matemática Bacharelado pela Resolução nº 79/1998, passando para, respectivamente, duração de 2.835 horas e 2.880 horas.

Atualmente, o curso concede o grau de Licenciado e o PPC prevê o ingresso de 60 vagas anuais por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou por meio de algum outro programa alternativo de ingresso ao Ensino Superior, previsto em resolução específica dos Conselhos Superiores da UFMA. Entre outras formas de ingresso, há por transferência de alunos que estejam matriculados em outra instituição e por ingresso de indivíduos portadores de diploma de Ensino Superior devidamente registrados, desde que existam vagas (UFMA, 2011).

O curso de Matemática da UFMA prevê integralização em oito semestres, porém a estrutura curricular possibilita a integralização em prazo mínimo de seis semestres e em prazo máximo de 14 meses. E, ao concluir o curso:

O Licenciado em Matemática da UFMA deve estar apto para atuar na educação básica, baseado numa sólida formação de conteúdos matemáticos e pedagógicos-científicos, que lhes assegurem o preparo para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (UFMA, 2011, p. 9)

O Departamento de Matemática conta hoje com doutores e mestres que atuam em diversas áreas do conhecimento matemático, entre elas: Sistemas Dinâmicos, Geometria Diferencial, Matemática Aplicada, Educação Matemática e Otimização. Possui um número significativo de produções acadêmicas divulgadas em periódicos reconhecidos e em anais de encontros científicos nas áreas de Matemática Pura e Aplicada e de Educação Matemática. Foi contemplado com projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2009.

Tendo como objetivo “formar professores de matemática para a Educação Básica com sólida formação científico-pedagógica capaz de transformar os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos em saber matemático relevante à formação dos estudantes” (UFMA, 2011, p. 8), até o final de 2015, o curso de Matemática da UFMA seguia a estrutura curricular criada e instituída no ano de 1990, em que o licenciado deveria cumprir uma carga horária mínima de 2.865 horas distribuídas em disciplinas organizada em cinco categorias, mostradas no Quadro 03, e a distribuição das disciplinas em cada categoria encontra-se disponível no Anexo L.

No primeiro semestre de 2016 foi implantada a atual estrutura curricular pautada nas diretrizes curriculares propostas no Parecer nº 1.302 de 2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, sendo composta por: 16 disciplinas científico-culturais, sete disciplinas de Dimensão Pedagógica, 12 disciplinas destinadas à implantação

da Prática como Vivência Curricular e nove disciplinas eletivas, conforme consta no Anexo M.

Quadro 3 -Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática do UFMA

Estrutura Curricular de 1990			Estrutura Curricular de 2016		
Quant.	Categorias das Disciplinas	Carga Horária	Quant.	Componentes Curriculares	Carga Horária
16	Específicas	1.290h	16	Científico-culturais	1.335h
04	Pedagógicas	300h	07	Pedagógicas	390h
14	Complementares	780h	12	Práticas de Ensino	405h
02	Estágios	315h	02	Estágios	410h
05	Eletivas	180h	09	Eletivas	180h
Total: 2.865 horas			Total:2.720 horas		

Fonte: Elaborado pela autora

Como o objetivo desse trabalho é analisar o processo de formação do Professor de Matemática relativa Educação de Jovens e Adultos, as discussões e as análises foram realizadas com base na estrutura curricular de 1990, pois a nova estrutura, por ter sido implantada no ano em que a pesquisa está sendo desenvolvida, ainda não apresenta informações para análise.

Traçados os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos metodológicos, o tipo de análise e conhecendo os cenários da pesquisa, faremos, em seguida, a análise dos dados coletados sobre o IFMA, a UEMA e a UFMA.

## 5. ANÁLISES SOBRE A EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ancorada nos documentos oficiais e em noções da Análise de Discurso – Condição de Produção, Interdiscurso e Formação Discursiva –, apresentamos uma análise do discurso do Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA quanto a presença da EJA no processo de formação inicial de professores. Em relação aos docentes, nos detemos aos discursos daqueles que lecionam disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura Matemática da UEMA e da UFMA, buscando evidenciar seus conhecimentos sobre essa modalidade de educação e sobre sua prática docente.

### 5.1 EJA na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Matemática do IFMA

#### 5.1.1 *No Projeto Político Pedagógico do Curso*

No PPPC de Licenciatura em Matemática do IFMA, observamos um discurso que mostra interesse e preocupação na formação do professor, para que este atue de forma significativa na Educação Básica, qualificando-os para atender as necessidades do cenário atual, que impõem, as instituições formadoras, mudanças consideráveis em seus projetos educativos, ao considerar que:

[...] 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)

O curso de Licenciatura em Matemática do IFMA investe numa proposta de formação docente que supere 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 PPPC ressalta a necessidade de “formar pessoas que compreendam e participem mais intensamente dos vários espaços de trabalho existentes na sociedade” (IFMA, 2010, p. 7), conduzindo-nos a perceber que o curso apresenta um discurso que incide sob o contexto imediato, e que busca não só qualificar os licenciandos com conhecimentos específicos, mas em prepará-los para contribuir com a formação dos seus futuros alunos, de modo que estes atuem de forma participativa e reflexiva no ambiente social.

A incidência da condição de produção de discurso sob o contexto imediato – o cenário atual da sociedade no que diz respeito às necessidades educacionais –, pode ser comprovado pelas demandas atuais do mercado de trabalho e da sociedade que vêm promovendo constantes mudanças em todos os contextos sociais. Nesta perspectiva, o projeto político pedagógico do curso de Matemática do IFMA foi construído em consonância com as demandas atuais, preparando professores dotados de conhecimentos específicos, pedagógicos, sociais e políticos para que consigam atuar nos diversos contextos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em aspectos éticos e sociais.

No PPPC de Licenciatura em Matemática do IFMA, encontramos discursos que fortalecem o interesse da Instituição em promover a formação pedagógica dos licenciandos, ao ressaltar que:

[...] as atividades do processo formativo [dos licenciandos] serão orientadas pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação, sendo a problematização da realidade estratégia didática privilegiada e a contextualização, princípio pedagógico fundamental. Os conteúdos do ensino, por sua vez, deverão ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas. (IFMA, 2010, p. 17)

Observamos que o PPPC estabelece uma dinâmica no currículo da formação dos licenciandos voltada para a ampliação dos conhecimentos e experiências relacionadas com a prática profissional, promovendo o desenvolvimento de atividades diversificadas como estudos independentes, projetos educativos, práticas pedagógicas, desenvolvimento de atividades como monitorias, estágios, aulas, participação em seminários, congressos e programas de iniciação científica, estudos complementares e apresentação de trabalho em eventos científicos (IFMA, 2010).

O PPPC ressalta ainda que o curso estará orientado por princípios éticos, estéticos, humanísticos, políticos e pedagógicos e terá a prática profissional como eixo principal do currículo, objeto da formação dos professores, de modo que os futuros docentes possam:

- Dirigir, cientificamente, com ética, independência, criticidade, criatividade e tratamento interdisciplinar, o processo pedagógico na Educação Básica, tendo em vista contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada; - Solucionar problemas reais da prática pedagógica, observando as etapas de aprendizagem dos alunos, como também suas características socioculturais, mediante uma postura reflexivo-investigativa. (IFMA, 2010, p. 13 [Grifo nosso])

Quanto a presença de discussões sobre a EJA, percebemos, ao longo de todo projeto político 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 [grifo nosso])

Na análise inicial do PPPC evidencia-se a convicção de que não importa só formar os professores com alto grau de conhecimento específico da Matemática, mas 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. Acreditamos que enaltecer essa necessidade na qualificação de um docente, significa difundir uma cultura humanística mais satisfatória, 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 diversas 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. Enquanto o Departamento de Matemática oferta: Metodologia do Ensino da Matemática; Seminário de Matemática I; e Seminário de Matemática II; Seminário de Matemática III. Esse conjunto de disciplinas, o quantitativo e a diversidade de questões abordadas, referentes a formação do professor, reafirma o interesse e o direcionamento específico do curso para a necessidade de qualificar docentes para atuarem na Educação Básica. Consideremos, ainda, que as disciplinas que serão discutidas nos próximos parágrafos evidenciaram, a partir de nossas concepções, possibilidades de discussões sobre a EJA.

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” (ANEXO B). 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” (ANEXO C), possui conteúdos distribuídos em três unidades de ensino, onde destacam-se 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. (ANEXO D – [grifo nosso])

Estas 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 que mantenham interdiscursividade plausível com 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. Desse modo, os licenciandos terão a possibilidade de 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 [...]” (ANEXO, E). Essa disciplina de caráter obrigatório, aborda questões relacionadas a Educação de Jovens e Adultos, propondo discussões que vão além da legislação e das exigências legais para esta modalidade de ensino, dedica-se ao funcionamento, as características e métodos para o ensino dos sujeitos que buscam concluir os estudos básicos. Nos conteúdos programáticos da disciplina, destacamos

duas, das três unidades especificadas: 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. (ANEXO E)

Analisados o PPPC e os programas das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA, conseguimos perceber a interdiscursividade dos seus discursos com documentos oficiais, como Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o Parecer CNE/CEB nº 009/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que ressaltam a necessidade de formar professores qualificados para atender os estudantes que buscam as turmas da EJA. Orlandi (2008, p. 18) corrobora com nossa percepção 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.

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

### 5.1.2 No discurso de professores

Caberia, na sequência, analisarmos discursos de docentes que ministram disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Matemática do IFMA, sendo eles do Departamento de Matemática ou do Departamento de Humanas e Sociais. No entanto, ao decorrer do desenvolvimento desta pesquisa não foi possível coletarmos informações a partir de discursos desses professores, diante das dificuldades de acesso aos professores que pretendíamos entrevistar.

Foram diversas idas ao Instituto Federal do Maranhão, conversas com o coordenador do curso, chefes de departamentos e professores que ministram aulas no curso de Matemática. No entanto, não obtivemos sucesso nesta empreitada e atribuímos grande parte das dificuldades a desorganização nos departamentos envolvidos; greve ao longo do ano de 2016, ausência de chefes de departamentos na instituição; mudança de coordenação do curso; falta de retorno de informações solicitadas; ocupação de estudantes do campus por motivos de reivindicação, entre outros entraves que nos impediram de obter o material previsto para análise.

No entanto, considerando somente o PPPC, evidenciamos uma contribuição plausível para a EJA na formação do professor de matemática, que o possibilita atuar em todos os níveis e modalidades de ensino ao final do curso. Por outro lado, faz-se necessário, a posteriori, uma investigação sobre os discursos daqueles que se pressupõe pôr em prática o discurso institucionalizado para confrontarmos se o discurso do PPPC tem sido posto em funcionamento durante o processo formativo do futuro docente de matemática da Educação Básica.

## 5.2 EJA na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Matemática da UEMA

### 5.2.1 *No Projeto Político Pedagógico do Curso*

O PPPC 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, 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 PPPC, ao explicitar 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 linguagem matemática.

A formação predominantemente em conhecimento específico matemático é constatada pelas habilidades propostas a serem adquiridas pelos licenciandos, ao longo do curso:

- 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 a formação pedagógica do professor, propõe somente três habilidades a serem adquiridas pelos licenciandos: “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). Pela proposta do PPPC, compreendemos que a formação dos licenciandos é direcionada, principalmente, para uma linguagem técnica, enquanto seu discurso, que explicita uma preocupação em qualificar professores que contribuam no processo de ensino aprendizagem, em consonância com a Parecer nº 009/2001, ainda não foi posto em prática na forma que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, quando estabelece 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 político pedagógico incide sob 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, releva 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 considerações sobre os aspectos pedagógicos (MOREIRA, 2004).

No contexto de atuação do egresso do curso, o PPPC 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 [grifo nosso])

Compreende-se, a partir da palavra 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 ser citada no PPPC 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; BRASIL, 2000), nos leva 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 político pedagógico, observamos que somente nesse momento é citada a modalidade da EJA.

Numa primeira análise, o discurso do PPC de Licenciatura em Matemática 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 modalidades da Educação Básica. Constatamos também ausência de discussões no projeto referente a formação pedagógica do professor, que por ser um curso de Licenciatura, deveria prever, para o futuro professor, tanto o conhecimento matemático, promovendo independência intelectual e criativo para interpretar e resolver problemas específicos da área da matemática, quanto conhecimentos pedagógicos, para atender os alunos satisfatoriamente durante o processo de ensino-aprendizagem.

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

A categoria Núcleo Comum compreende disciplinas da área da Matemática e Física, da área da Educação e Letras, que, como o próprio nome do núcleo sugere, são comuns a 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 Mídias na Educação; Física Geral; Álgebra Linear; Libras; Estatística; e Equações Diferenciais. Entre esses componentes curriculares, analisamos todas as ementas e programas das disciplinas da área da Educação e discutimos, a seguir, aquelas com conteúdos que possibilitam a abordagem do tema EJA.

Analisando a disciplina Didática, constatamos que tem por objetivo geral:

Construir um referencial teórico metodológico que possibilitem 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. (ANEXO, H)

É uma proposta de abordagem ampla e geral, sem qualquer conteúdo específico da área de ensino da matemática, um indicativo de que a disciplina é comum a outros cursos de licenciaturas. E 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 enquanto competências que se pretende que os professores desenvolvam no trabalho docente; 4. Organização do trabalho pedagógico; 5. Prática Laboral enquanto saber fazer dos conhecimentos didáticos – é possível inferir que essa disciplina foi pensada para ser ministrada por um professor sem o saber disciplinar da matemática.

Com base nas unidades que constituem a organização da disciplina e dos conteúdos, observa-se 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 é livre para planejar e direcionar a disciplina como julgar ser mais eficiente 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, onde 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, 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, mas 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 nº 9.394 de 1996, que reconhece a EJA pela primeira vez na história da Educação, como modalidade da Educação Básica, o que nos faz considerar que essa disciplina se constitui um espaço propício para discutir essa modalidade de educação, apresentando as políticas e 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” (Anexo I), e 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 essa modalidade 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. Acreditamos que 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.

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 Sócio Educacional.

A disciplina Prática Curricular Sócio Educacional (Anexo J), 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 se deslocarem 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 fez o suficiente para que os licenciandos conheçam teoricamente essa modalidade de educação e vivenciem a prática.

No que se refere ao componente Prática Curricular no Ensino Médio, acreditamos que nele poderia ser abordado outras modalidades de educação, preparando os licenciandos para atuarem também no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. No conteúdo dessa disciplina (Anexo K), observamos referências a questões da prática pedagógica em educação matemática no ensino médio; ao planejamento de ensino; materiais didáticos, e avaliação em

educação matemática. E, mais uma vez, não é especificado o nível ou modalidade de ensino para o qual deve ser direcionada a disciplina, deixando o professor livre para planejar suas aulas de modo que considerar eficiente para o processo de formação inicial do licenciando.

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

### *5.2.2 No discurso de professores*

Os docentes da UEMA envolvidos no processo de formação do professor de Matemática são vinculados a departamentos distintos da universidade, a exemplo do Professor Lima e do Professor José, vinculados ao Departamento de Educação e Filosofia, e do Professor Pedro, ao Departamento de Matemática e Informática. Esses docentes ministraram disciplinas pedagógicas – Política Educacional Brasileira; Didática; e Prática Curricular no Ensino Médio – do curso de Licenciatura em Matemática da Instituição que, ao longo de seus programas, como apresentamos no capítulo anterior, evidenciam conteúdos que possibilitam abordar o tema EJA. Como vimos anteriormente, essas disciplinas não determinam o nível ou a modalidade de educação para o qual as discussões devem ser direcionadas, mas deixam o professor livre para organizá-las de modo que contribuam com a formação do educador. Por esse motivo, buscamos investigar a trajetória acadêmica dos professores, os conhecimentos que possuem da EJA e sua prática docente referente a qualificação de professores para essa modalidade de educação.

O Professor José é licenciado em Desenho Matemático, Pedagogia e Administração Pública, possui especialização em Planejamento Educacional pela Instituição Salgado de Oliveira e Mestrado em Educação pelo Convênio da UEMA com o Circuito Latino Americano de Cuba. Atua há 42 anos na Universidade Estadual do Maranhão, leciona em outras Instituições de Ensino Superior e é professor aposentado da Educação Básica. Na UEMA, ministra disciplinas tanto no curso de Pedagogia quanto do Núcleo Comum: Planejamento Educacional, Gestão e Ensino, Didática e Avaliação.

O Professor Lima é licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Planejamento Educacional e Educação



Especial. Tem 22 anos de experiência docente, já atuou na rede estadual, na UFMA como professor substituto, e leciona na UEMA há 15 anos. Na Instituição, costuma ministrar disciplinas tanto do curso de Pedagogia quanto disciplinas do Núcleo Comum: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva; Metodologia da Pesquisa em Educação, Política Educacional Brasileira; e Currículos e Programas.

O Professor Pedro é licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Estatística e mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará. Atua como professor da UEMA há 12 anos e, concomitantemente, no Ensino Médio da rede pública estadual e em instituições de ensino superior privada. No Departamento de Matemática e Informática, ele atua de acordo com as necessidades da instituição, ministrando disciplinas pedagógicas, como as Prática Curriculares, e disciplinas específicas, como Cálculo, Matemática Financeira e Estatística.

Procuramos investigar os conhecimentos desses três docentes sobre saberes da EJA, que possivelmente utilizam em suas práticas docentes, como foram produzidos e se eles têm proporcionado espaços para discussões sobre essa modalidade de educação em suas práticas docentes. Inicialmente, indagamos ao professor Lima o que ele entende por Educação de Jovens e Adultos e observamos que seu discurso constituiu uma interdiscursividade associada ao discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

*É uma modalidade de ensino, estabelecida pela LDB atual, 9.394, que estabeleceu a educação de jovens e adultos como uma modalidade de atendimento aos jovens acima de 18 anos que não terminaram os seus estudos, em período normal, vamos dizer assim, em período comum da idade, da faixa etária. (Lima)*

Em questionamentos posteriores, percebemos que a construção desse discurso acionou em sua memória traços de sua trajetória acadêmica, quando nos ressaltou que tanto na sua graduação quanto na sua especialização houve momentos de discussões e debates que o levou a compreender a EJA como modalidade de ensino destinada a indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Nos fazendo acreditar, que a relação do seu discurso com a LDBEN foi modelada a partir das discussões ocorridas durante sua formação, compreendida assim, quando nos afirmou que geralmente era discutido ao longo das disciplinas “o teor [...] do dispositivo legal, das diretrizes curriculares e a problemática educacional do jovem brasileiro” (Lima). Podemos compreender que a sua formação e o conhecimento que possui da EJA pode estar limitado ao discurso dos documentos oficiais, uma vez que nas Universidades, o foco principal das discussões talvez ainda sejam as exigências legais e o que abordam dessa modalidade de ensino.

O conhecimento que o Professor José nos revela sobre a EJA, analisado a partir do seu discurso, também está associado aos dizeres da LDBEN Nº 9394/96. Porém, ele traz um elemento novo, que vem sendo focado no contexto atual, que é a Formação Profissional vinculada a Educação de Jovens e Adultos, ao afirmar:

*... Ela [EJA] se traduz inclusive numa perspectiva de encaminhamento para uma formação profissional... em algumas instituições até já existe essa ideia de interdisciplinaridade entre a educação de jovens e adultos voltado para uma educação profissional. (José)*

As discussões da EJA associada a Educação Profissional começaram a ser impulsionados, principalmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que estabeleceu em seu artigo 37, inciso 3º, que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996, p. 12). A partir dessa exigência legal, vários projetos foram construídos, ao longo do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como o Projovem e o Proeja, possibilitando os jovens e adultos a oportunidade de concluírem seus estudos associando o processo de formação da educação básica com a formação profissional, preparando-os, em um curto espaço de tempo, para o mercado de trabalho. Diferentemente do Professor Lima, a condição de produção do discurso do Professor José referente a EJA incide no contexto imediato, quando ele afirma que não viu discussões sobre essa modalidade de ensino durante sua formação acadêmica, mas somente recentemente: “... *eu vi isso mais recente. Mais recente a gente tem discutido isso, inclusive aqui na UEMA*”.

As discussões sobre a EJA que ocorrem na UEMA, de acordo com o Professor José, são na Pedagogia e ainda não existem discussões voltadas para a necessidade de inserção dessa modalidade de educação nos saberes disciplinares dos cursos de Licenciatura:

*Para as licenciaturas não. Nós [...], pelo menos no meu conhecimento, ainda não chegamos a discutir, apesar de eu fazer parte do Colegiado dos cursos de Química, de Biologia, de Ciências, de Música, [...] eu não tenho assistido nenhuma discussão nessa direção. Agora para o curso de Pedagogia sim. (José)*

Esse discurso nos leva a pensar que os cursos de Licenciatura da UEMA ainda não evidenciam preocupação em formar professores habilitados para atuar em diferentes níveis de ensino e modalidades de educação, talvez por acreditarem que é função somente dos cursos de Pedagogia preparar os futuros docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos, como ressaltado pelo Professor José:

*Eu acho que essas discussões ainda não está nas demais Licenciaturas [...] porque ainda acha-se que isso está muito voltado para a questão pedagógica e direcionada para o curso de Pedagogia. [...] talvez as outras Licenciaturas ainda não despertaram de que [...] os outros professores, das outras áreas, precisam estar envolvidos nessa discussão e que também precisam dessa preparação. (José)*

Essa problemática não é somente local. Soares (2008) ao abordar os avanços e desafios da formação do educador da EJA, afirma que as ações das universidades para habilitar os professores para atuar nessa modalidade de ensino “ainda continuam tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (p. 65), e acrescenta que a necessidade de “considerar que não apenas a Pedagogia trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, torna-se uma questão importante e desafiadora, colocada para as universidades brasileiras, inserir a EJA na formação inicial dos estudantes de licenciaturas” (p. 67).

Os conhecimentos iniciais do Professor Pedro sobre a EJA não foram adquiridos durante seu processo formativo na graduação, como revela ao afirmar: “*Durante a minha formação como licenciando na graduação eu não tive nenhuma disciplina voltada para a educação de jovens e adultos*”. Suas primeiras experiências forma na prática docente em turmas dessa modalidade de ensino, como afirma: “... *como eu não tinha leituras, não tive nenhuma orientação na universidade que me levava a refletir sobre a educação de jovens e adultos, a pensar sobre a educação de jovens e adultos, então eu aprendi na própria prática*”. Ele considera ainda que os três anos que atuou na EJA (1998, 1999 e 2000) foram momentos de muito aprendizado e que contribuíram para sua prática docente atual. Somente depois de muita experiência docente com a EJA, acompanhado de muito aprendizado sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, ele participou de discussões teóricas sobre a educação de jovens e adultos em disciplinas do Mestrado:

*Durante a realização do mestrado [...] nós fizemos algumas disciplinas que buscavam relacionar a Educação Matemática com a Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, Modelagem Matemática. Durante a disciplina de Modelagem Matemática, nós fazíamos leituras relacionadas a educação de jovens e adultos como se nós quiséssemos aplicar a metodologia da modelagem matemática na educação de jovens e adultos... (Pedro)*

O discurso do Professor Pedro relativo aos conhecimentos de questões teóricas do ensino da EJA vai ao encontro do que afirma Soares (2008, p. 65) sobre a grande maioria dos educadores dessa modalidade, que “só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada na universidade”.

O Professor Pedro revela que utilizava estratégias destinadas ao ensino regular para atender as turmas de jovens e adultos, “... *eu tentava utilizar organizações didáticas que tinham nos livros didáticos*”, uma vez que a criação do Programa Nacional de livros Didáticos destinados a Educação de Jovens e Adultos é algo bem recente, do ano de 2013.

Essa improvisação na prática docente dessa modalidade de educação é algo muito discutido na literatura, como destaca Kaufman (2015, p. 103) ao afirmar que “a maioria dos educadores da EJA são os mesmos que atuam durante o turno diurno, no Ensino Médio regular; estes, em muitos casos, acabam somente adaptando os conteúdos, desconsiderando os diferentes contextos”.

Cientes da existência de lacunas na formação dos sujeitos da pesquisa referente a educação de jovens e adultos, procuramos investigar se eles buscavam ampliar os conhecimentos sobre a EJA com leituras. Na entrevista, o Professor Pedro afirmou que suas leituras se limitaram as exigências das disciplinas do mestrado, demonstrando desinteresse pela modalidade de ensino. Enquanto o professor José afirmou ter realizado algumas leituras, porém enfatizou que elas não ocorreram de forma muito intensa, “...*como eu tenho essas formações [Pedagogia, Desenho Matemático e Administração Pública], eu trabalho muito, [...] aí essa diversidade de atuação minha, muitas vezes, não me dá a oportunidade de eu centrar com mais intensidade na EJA*”. Já o discurso do Professor Lima, nos conduz para um tema de pesquisa recente na literatura, a ausência de jovens com “deficiência” no sistema educacional, ao afirmar:

*... em detrimento da minha área de concentração que [...] é com pessoas com deficiência, então eu procuro sempre fazer leituras voltadas aos jovens com deficiência que não estão incluídos no sistema escolar. E a EJA não atende jovens com deficiência, infelizmente. Então, sempre nos meus estudos, eu tento ver porque estes jovens não estão sendo atendidos pelo sistema. (Lima)*

Segundo Ferreira (2012), o tema Educação de jovens e adultos com deficiência é novo quando abordado pelo viés da união de duas modalidades de ensino presentes da LDBEN nº 9394/96. No entanto, a autora ressalta que “além de relevante é oportuno, particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos” (p. 75) e possibilita destacar, para a sociedade, que o número de jovens e adultos com deficiência constitui ampla parcela da população de analfabetos no mundo.

Buscamos investigar também se os professores, em suas práticas docentes, costumam proporcionar discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos durante as disciplinas pedagógicas que lecionam no curso de Licenciatura em Matemática da UEMA. O professor José, que ministra a disciplina Didática, ressaltou que como a EJA não está na programação desse componente curricular, ele não discute. Porém, afirmou que, às vezes, algumas questões são levantadas pelos próprios licenciandos:

*Vou lhe confessar que não tenho muito hábito de discutir, até porque não está na programação, no plano de ensino. Mas, quando é levantada alguma questão sobre a EJA, às vezes eu tenho alguns alunos que já trabalham e, às vezes até, que*

*trabalham na Educação de Jovens e Adultos, e aí então a gente discute alguma coisa, mas não necessariamente de forma sistemática, tão intensa e tão regular.*  
(José)

Indagamos, ao Professor José, quais as questões que geralmente são levantadas pelos alunos. Ele nos explicou que: “... *levantam[questões] sempre [...] querendo saber que procedimento, às vezes questionando porque as faixas etárias na turma, como proceder diante disso e se isso tem validade*”. Afirmção que nos faz compreender certa limitação do professor em relação a EJA, como dissemos no capítulo anterior, nas análises do PPPC de Licenciatura em Matemática da UEMA, o programa da disciplina de Didática não indica níveis ou modalidades para o direcionamento das discussões, nas palavras do professor José “... *não há especificidade em relação as modalidades. [...] Então ela [a EJA] pode vir a ser discutida em sala de aula*”.

Já o Professor Lima, que ministra a disciplina Política Educacional Brasileira, salienta que costuma discutir o tema EJA quando trabalha a LDBEN: “... *quando a gente trabalha a LDBEN, geralmente nesse capítulo, a gente trabalha as modalidades. Então, a gente divide a turma em grupos, em seminários, e uma das temáticas dos seminários é a modalidade de educação de jovens e adultos*”. E ele acrescentou que durante as apresentações dos seminários, essa modalidade de educação é a que mais gera discussões e debates, pois os alunos costumam demonstrar maior interesse, pois de algum modo, eles vivenciam a EJA:

*Por incrível que pareça é a [modalidade de educação] que mais se torna polêmica. Os alunos gostam das discussões, até porque muitos deles vivenciam, muitos deles passaram por essa modalidade ou tem amigos, irmãos, sei lá, tem alguém que eles conhecem que estão envolvidos são atendidos por essa modalidade de ensino.*

A disciplina de Prática de Ensino, ministrada pelo Professor Pedro, com carga horária de 135 horas, é dividida em três etapas: encontros presenciais, vivência na escola e confecção de material didático. Nas 45 horas iniciais, de aulas teóricas, os licenciandos recebem direcionamentos e instruções para a etapa de vivência. Nas 45 horas seguintes, os alunos são encaminhados para escolas da rede pública para vivenciar o ambiente escolar, onde devem acompanhar a prática docente de um professor dessa instituição, preencher uma ficha avaliativa que irá compor seu relatório final e, também, podem ministrar aulas de reforço para os alunos da escola. A última etapa da disciplina, também constituída de 45 horas, destina-se para a elaboração de relatórios e produção de materiais didáticos utilizados durante a vivência.

Durante a disciplina Prática de Ensino, o Professor Pedro afirmou que os licenciandos do turno noturno costumam desenvolver as 45 horas de vivência na EJA, porque as turmas do ensino médio nesse horário, em sua maioria, são destinadas a essa modalidade de

ensino: “... alguns alunos [...] que ficam no turno da noite [...] eles naturalmente ficam nas turmas da EJA, [...], o ensino médio noturno ele é, basicamente, educação de jovens e adultos. Existem ainda poucas turmas do ensino médio regular...”.

No entanto, quando questionado se é dada a esses licenciandos alguma instrução, direcionamento ou se é realizada alguma ação específica com o intuito de prepará-los antes de serem encaminhados para o ambiente escolar, o professor afirmou que não é dada qualquer instrução, reconhecendo falha na formação do licenciando: “...eu reconheço, inclusive, essa falha na formação inicial do aluno. [...] ele vive educação de jovens e adultos e talvez não estejamos fazendo as devidas reflexões com relação a essa prática, na educação de jovens e adultos”. Apreende-se, a partir do reconhecimento da falha na formação do docente, que o Professor Pedro formulou um discurso a ser interpretado pelo seu interlocutor no sentido de amenizar a crítica em relação à prática que está sendo efetuada, pois o encaminhamento dos licenciandos para turmas de jovens e adultos sem ter uma preparação ou um direcionamento pelos próprios professores da instituição formadora, me parece uma ação geradora de uma problemática inaceitável, que estimula gravemente para a precarização do atendimento da EJA.

Ainda sobre a prática docente nessa disciplina, o Professor Pedro ressaltou que apesar de não ter desenvolvido ações específicas para a EJA, ainda haverá oportunidades de o fazer “... uma ação específica dentro da educação de jovens e adultos como uma gincana pra jovens e adultos relacionados a matemática, ou uma oficina específica pra jovens e adultos, ainda não fiz. Vamos ter oportunidade de fazer isso...”. Esse discurso evidencia o interesse do professor em contribuir para que a EJA seja inserida na formação inicial dos licenciandos em Matemática. Esses sinais de interesse por essa modalidade de educação podem ser um importante começo para futuras contribuições na formação dos professores da licenciatura em Matemática da UEMA e para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, a partir das ações e disposições reveladas pelos professores, percebemos que ainda não há conscientização da importância da EJA para a sociedade e, conseqüentemente, essa modalidade de educação ainda não está presente na formação dos licenciandos do curso de Matemática da UEMA como poderia estar.

### 5.3 EJA na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMA

#### 5.3.1 *No Projeto Político Pedagógico*

Inicialmente ressaltamos, a partir das leituras realizadas para compreendermos os objetivos e perspectivas do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA, que há tímidas discussões ao longo do PPPC sobre a formação pedagógica do licenciando. Por outro lado, é demonstrado grande interesse em formar profissionais qualificados e portadores de uma linguagem técnica para atuarem na Educação Básica do Maranhão e do Brasil, atendendo, sobremaneira, o que se pressupõe possíveis demandas do mercado de trabalho.

Com base nesse discurso, a perspectiva inicial que temos quanto ao curso de Matemática da UFMA é que a condição de produção dos dizeres presentes no PPPC evidencia 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 início de 1950 e durante todo Regime Militar o interesse com a educação mantinha vínculo com a profissionalização com o intuito de que os cidadãos estivessem preparados para atender as necessidades da indústria que vinha se desenvolvendo no Brasil durante esses períodos.

Ao tratar da necessidade do mundo atual, o PPPC 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 Cultura, que um dos motivos para isso é a falta de professores específicos das áreas de matemática, física, química e biologia, destacando 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 se apresenta um dos piores índices de Desenvolvimento Humano (IDH). (UFMA, 2011, p. 7)

Esses discursos mostram interesses enfáticos do curso de Matemática da UFMA com a formação do professor para o mercado de trabalho, sendo ratificado explicitamente 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 PPPC fortalece a interpretação de que ele é uma produção de fatores históricos em que prevalece a preocupação em transmitir para os licenciandos uma linguagem meramente da matemática, de modo a torná-los dotados de conhecimentos e a atenderem às exigências mercadológicas predominantes de cada época.

Na busca de discursos alusivos a educação de jovens e adultos e especificamente sobre a necessidade de formar profissionais aptos para atuar em diferentes níveis e modalidades de educação, constatamos certa inércia do PPC quanto ao cumprimento das exigências legais prescritas em documentos como a LDBEN nº 9.394/96 e o Parecer nº 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 que ele possibilite contribuir para a compreensão do mundo.

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciandos, o PPC estabelece que o futuro professor deve:

- Atuar na diversidade compreendendo os limites dos alunos e, em particular, daqueles com necessidades especiais, buscando alternativas de superações tanto para o ensino como para a aprendizagem; - Compreender que o processo de ensino aprendizagem é complexo e que o objetivo a ser atingido é a aprendizagem dos estudantes, e não a pura e simples apresentação de conteúdos. (UFMA, 2011, p. 10 [grifo nosso])

Com base na análise do PPC, observamos 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 para adentrar no mercado de trabalho. Porém, a formação pedagógica permanece tímida, levando-nos a concluir que não há interesse plausível sobre discussões da Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisarmos os conteúdos programáticos das disciplinas: Didática, Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II (Anexos N, O, P), 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 estes componentes curriculares serem ofertadas pelos Departamentos de Educação I e II que, em geral, são constituídos por especialistas em educação. Essas disciplinas são enriquecedora para os alunos das Licenciaturas pelos conhecimentos teóricos do campo educacional, mas imprescindível que haja 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 (Anexo Q), 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 nº 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 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 nº 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 disciplina da área de ensino oferecida pelo Departamento de Matemática. Sem êxito ao acesso a 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 nº 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 micro aulas, onde 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 que 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.

Além de mínima a presença da EJA no curso de Licenciatura em Matemática da UFMA, 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 a 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.

### *5.3.2 No discurso de professores*

Os docentes da UFMA envolvidos no processo de formação do professor de Matemática são vinculados a departamentos distintos da universidade, a exemplo da Professora Eva e da Professora Joana que são vinculadas ao Departamento de Educação II e

ao Departamento de Matemática, respectivamente. Essas docentes ministraram as disciplinas Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil e Estágio Supervisionado I presentes na estrutura do curso de Licenciatura em Matemática da Instituição que- como descrevemos no capítulo anterior – propõem conteúdos que possibilitam a abordagem do tema EJA.

Tentamos realizar entrevista com um professor que ministrasse a disciplina Didática, no entanto, o Departamento que oferece essa componente curricular nos informou que a disciplina geralmente é ministrada por professores substitutos e os que lá se encontravam durante o desenvolvimento da pesquisa ainda não haviam ministrado disciplinas para o curso de Licenciatura em Matemática e em tentativas de conseguir com professores efetivos que a ministraram no curso há um tempo não obtivemos êxito, uma vez que as solicitações por e-mail não foram atendidas e os encontros presenciais durante idas ao Departamento nunca se efetivaram. Diante dos fatos, limitaremos as análises desta pesquisa aos discursos de duas professoras da UFMA, uma do Departamento de Matemática e outra do Departamento de Educação II.

A professora Eva é graduada em Pedagogia pela UFMA, mestre e doutora em Educação, na área de concentração em Políticas Públicas da Educação e pós-doutora em Ciências Políticas; possui 25 anos de experiência docente; foi professora da Educação Básica durante 10 anos e a partir de 2002 passou a ministrar aulas, concomitantemente, na Universidade Federal do Maranhão, optando por lecionar somente nesta instituição de ensino superior em 2009; foi professora durante, aproximadamente, 10 anos da Educação de Jovens e Adultos, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia; participou de uma ONG voltada para Educação de Jovens e Adultos, fazendo-se presente em diversos eventos da área e na elaboração de materiais didáticos para os jovens e adultos; coordenou programas como PROJOVEM e PRONERA na UFMA.

A professora Joana, ingressou como efetiva na UFMA no ano de 2007; é Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Matemática Pura; já ministrou aulas na rede Municipal de Teresina, no Piauí, na Universidade Federal do Ceará e em universidades privadas de São Paulo; na Universidade Federal do Maranhão, costuma ministrar disciplinas como Matemática Básica e Estágio Supervisionado I, para a graduação, e disciplinas no Mestrado Profissional em Matemática.

Com o objetivo de conhecermos suas concepções sobre a EJA, questionamos as professoras sobre o que elas entendem por essa modalidade de educação. A professora Joana afirmou de forma sucinta que a EJA *“É uma modalidade de educação que atende jovens e adultos que não conseguiram estudar na idade dita regular”*. Já a professora Eva disse:

*É uma modalidade bastante específica, voltada para aqueles que não puderam concluir a educação na idade regular, digamos assim. Tem suas especificidades metodológicas, também de cunho político pedagógico. Legalmente é reconhecida como modalidade de educação de jovens e adultos, embora nos últimos anos ela tenha apresentado uma característica bastante jovem, as vezes até adolescentes, pelas políticas que tem sido implantadas. Também tem o público idoso que as vezes não é tão considerado na própria nomenclatura, mas ela pega esse público fora da faixa regular, considerada oficial para a educação, considerando a relação faixa etária nível. (Eva)*

O discurso da professora Eva apresenta uma interdiscursividade com o Parecer nº 11/00, quando afirma que “é uma modalidade bastante específica” e “legalmente reconhecida como modalidade de educação de jovens e adultos”. Nos dizeres deste documento oficial que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, observamos que ele estabelece que: “ao reconhecer a EJA como modalidade de educação básica, estamos considerando que ela possui um perfil próprio e que precisa ser oferecida de modo que suas especificidades sejam valorizadas e reconhecidas” e que a EJA vem passando por um processo de Juvenilização, sendo foco de diversos estudos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2007; SILVA, 2010; BRAGA, 2011).

Ao tocante a este fenômeno, perguntamos a professora Eva se ela define como problema/dificuldade a diversidade do público da EJA, e ela salientou:

*Aquilo que parece ser uma dificuldade, é também um ponto positivo, ao mesmo tempo. Essa diversidade, que é um desafio para o professor, pode ser considerado também um aspecto bastante interessante para estratégias pedagógicas. Eu acho que é mais um desafio que um problema. (Eva)*

Continuou:

*Eu percebo que muitos professores também comungam com essa ideia de que essa diversidade ela é positiva dentro da sala de aula, porque as vezes um aluno mais adulto, ele exerce uma boa influência sobre um aluno mais jovem em termo de comportamento, disciplina. Dá uma certa ajuda para o professor com o público mais jovem que também já reúne características de frustração com o ensino. (Eva)*

Entendemos que relação de parceria entre diferentes gerações nas turmas de EJA, descritas pela professora Eva, poderá proporcionar grandes avanços no processo ensino aprendizagem, considerando que o professor poderá promover ricas discussões e trocas de experiências e conhecimentos entre gerações.

Nos discursos das Professoras sobre o conhecimento que possuem da EJA, observamos a presença de interdiscursos com os dizeres dos documentos oficiais, como entendido por Orlandi (2008) ao caracterizar a noção de interdiscurso na AD associada a memória discursiva, ou seja, tudo o que dissemos já foi dito em outro momento e volta sob a forma do pré-construído, sustentando cada tomada da palavra. Além disso, constatamos no discurso da Professora Eva que a condição de produção do seu discurso incide sobre o contexto imediato que é o cenário atual da EJA, onde o público é constituído por jovens,

adultos e idoso, constituindo uma grande diversidade nas turmas dessa modalidade de educação.

Para compreendermos como, onde e quando os conhecimentos das professoras sobre a EJA foram constituídos, e tendo por base a afirmativa de Orlandi (2008, p. 19), “[...] o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres”, questionamos as professoras, se durante suas formações acadêmicas, elas participaram de momentos de discussões que abordassem o tema EJA.

A professora Joana afirmou que no tempo em que fez a graduação ainda não existia a EJA e que seu conhecimento sobre essa modalidade de educação não foi construído durante sua formação acadêmica. Perguntamos, se ela havia realizado leituras por conta própria para conhecer as especificidades da EJA e mais uma vez sua resposta é negativa, o que nos leva a deduzir que a Professora Joana desconhece as exigências legais, características e metodologias apropriadas para o ensino de matemática para atender os jovens, adultos e idosos. E quando afirma que no período em que estudou não existia a EJA, nos faz perceber que ela não consegue estabelecer uma associação entre a alfabetização de adultos, das décadas anteriores a promulgação da LDBEN nº 9394/96, e essa modalidade de educação, se relacionarmos a data da LDBEN e a idade que a professora se licenciou em matemática.

Já a professora Eva informou que durante a graduação em Pedagogia teve uma disciplina específica que tratava das características da Educação de Jovens e Adultos. E quando interrogamos quais assuntos foram abordados nessas discussões, ela afirmou:

*Na nossa época, no início da década de 90, havia uma influência muito grande do Paulo Freire, das ideias, das propostas de Paulo Freire, do debate da educação popular. A questão metodológica nessa época também havia discussão das possibilidades de usar as teorias de Emília Ferreiro para a parte de alfabetização, mas a abordagem dos estudos estava muito centrada na perspectiva da relação de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, entre as proposições de Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos, as diretrizes curriculares para educação de jovens e adultos. (Eva)*

Observamos no discurso da professora Eva uma formação discursiva ancorada nos conhecimentos apreendidos durante sua trajetória acadêmica na instituição de ensino superior responsável por sua formação, considerando formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41).

Questionamos a professora Eva se já havia realizado, por conta própria, leituras sobre a Educação de Jovens e Adultos, e ela responde: “... como eu sempre estou orientando, e eu já tive muitos orientandos nessa área, eu acabei acumulando uma boa literatura até hoje. E, atualmente, eu estou com duas alunas estudando esse tema em monografia”. Esse

discurso mostra o interesse da professora por essa modalidade de educação e como se apropriou do vasto conhecimento sobre a EJA, ao longo de sua trajetória acadêmica.

Perguntamos se as professoras participaram de alguma formação continuada que tivesse como tema central a Educação de Jovens e Adultos. A professora Joana, informou-nos que não, enquanto que a professora Eva relatou que participou de vários eventos, tanto a nível local, a partir dos eventos organizados pelo Fórum da EJA em São Luís, como a nível nacional:

*Não só participei das várias atividades de fórum EJA, aqui em São Luís, como também participei em âmbito nacional de encontros. Eu participei do Latino Americano de Educação de Jovens e Adultos que aconteceu em Recife, no período em que eu ainda era estudante. Acho que foi o único evento que era específico da América Latina da EJA que aconteceu aqui no Brasil. (Eva)*

Cientes de que a professora Eva já ministrou a disciplina Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil no curso de Licenciatura em Matemática, perguntamos se em algum momento desse componente curricular são proporcionadas discussões sobre a EJA, e a professora respondeu:

*Em uma unidade de política a gente estuda realmente a organização da educação brasileira e nós estudamos como está organizado o ensino, as modalidades, os níveis, as etapas e aí tem esse conteúdo da educação de jovens e adultos no plano legal. Então, a gente estuda a educação de jovens e adultos dentro da LDBEN, como ela está configurada na LDBEN e a regulamentação que foi feita da educação de jovens e adultos depois da LDBEN. (Eva)*

A professora Joana, que já ministrou a disciplina Estágio Supervisionado I no curso de Licenciatura em Matemática, nos relatou que costumava abordar ao longo dessa componente curricular a LDBEN e a parte de ensino de matemática: “*como que é dado, como que é distribuído os conteúdos de matemática, quais são os conteúdos abordados [...] no ensino médio*”, porém tudo direcionado para o ensino “regular” e afirmou que ainda não teve a oportunidade de abordar o tema EJA.

A professora Joana ao afirmar que ainda não teve oportunidade de trabalhar o tema EJA, mostra que desconhece que a LDBEN nº 9394/96, institui também a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de educação. A seção V da Lei trata exclusivamente da EJA, ressaltando no Art. 37 que esta “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A princípio, como a LDBEN é pauta de discussões em sala de aula, supomos que a professora teve oportunidades de focar discussões para além do ensino regular, em questões relacionadas a outras modalidades de educação que lá se fazem presente.

O discurso da professora Joana evidencia uma formação discursiva associada a sua formação acadêmica, uma vez que sua graduação, mestrado e doutorado, não lhes

proporcionaram conhecimentos sobre a legislação e as características da EJA. Segundo Orlandi (2015), “tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isso não está na essência da palavra, mas na interdiscursividade”, desse modo, a ausência de discussões proporcionadas pela professora Joana durante a disciplina Estágio Supervisionado I, pode ser justificado pela falta de conhecimentos teóricos que deveriam ter sido inicialmente construídos no momento da formação acadêmica.

Em seguida, questionamos as professoras da necessidade de discussões sobre essa modalidade de educação durante o curso de Licenciatura em Matemática. A professora Eva respondeu: “[...] o aluno, seja ele formado em Geografia, em História, em Matemática, poderá ser professor na educação de jovens e adultos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio”. E a professora Joana disse: “Acho que sim! É... tem que ter. A formação do licenciado tem que ser a mais completa possível. Então, tem que abranger a educação de jovens e adultos.”.

Nos discursos da Professora Eva, constatamos um vasto conhecimento da EJA, construído principalmente durante sua formação acadêmica, ancorada nas discussões que participou, sejam na graduação, em eventos da EJA, em orientações de monografias, e em atuação como docente nesta modalidade de ensino durante cerca de 10 anos. Por outro lado, a professora Joana evidenciou pouco conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, confirmando que não existem discussões sobre as especificidades das turmas de jovens e adultos durante a disciplina Estágio Supervisionado I ministrada por ela.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação do professor 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 em Souza (1998) reflexões em torno da inexistência de instâncias que pensam a formação de educadores neste país onde a maioria das experiências acontece de forma pontual através de seminários, de cursos que são até significativos.

A ausência de interesse pela capacitação de professores para atuar na EJA é algo que há muito tempo vem sendo questionada, uma vez que ao longo de toda a história da Educação no Brasil essa modalidade de educação está presente. Merece destaque o período militar ao mostrar a falta de preocupação com a formação dos professores que atuavam no processo de alfabetização das pessoas analfabetas, quando apresentou por meio do lema do Mobral que a população também era responsável pela parcela marginalizada da sociedade e que esta deveria ensiná-la a ler e escrever, evidenciando a falta de interesse em oferecer ensino de qualidade.

Hoje, a realidade não é muito diferente. A maior parte dos professores continua tendo uma formação que os habilitam a atender as crianças e os adolescentes do ensino regular e, quando chamados a atuar na EJA, com ausência de qualificação na formação inicial, desenvolvem práticas pedagógicas ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização e utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem significados para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA.

Diante da realidade das turmas de jovens e adultos e da minha experiência de seis meses nessa modalidade de educação, após concluir o curso de Graduação em Licenciatura em Matemática, surgiu o interesse em pesquisar e contribuir com a Educação de Jovens e Adultos, particularmente, no Estado do Maranhão. A relevância e originalidade da temática fez com que adentrássemos em um contexto permeado por fragilidades e incertezas, que nos mobilizaram a aprofundar as questões da EJA, desde o seu percurso histórico até as legislações atuais, os desafios de ensinar matemática na Educação de Jovens e Adultos e as exigências para com a formação de professores para essa modalidade de educação.

Para responder a pergunta norteadora desta pesquisa: *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?*, analisamos o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA, da UEMA e da UFMA e discursos de professores que lecionam disciplinas pedagógicas nos cursos investigados.

Observamos, a partir das análises realizadas, que o PPPC de Licenciatura em Matemática do IFMA apresenta um discurso plausível sobre a formação de professores, mostrando preocupação com a qualificação do futuro docente para atuar em diferentes níveis e modalidades de educação. O curso apresenta um discurso com investimentos em propostas inovadoras, de modo que o licenciando ao concluir o curso seja dotado de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos que lhes conduzirão a atuar de forma satisfatória na Educação Básica. Além disso, o PPPC estabelece que o curso será orientado e conduzido por princípios éticos, humanísticos, políticos e pedagógicos.

A partir da análise do PPPC e dos programas das disciplinas, observamos que o IFMA tem potencial para formar professores qualificados para atuar em diferentes níveis e modalidades de educação e se propõe a atender as atuais exigências legais para a área da Educação, as necessidades do contexto educacional e a promoção de formação de qualidade para os futuros professores da Educação Básica. Além disso, apesar de estabelecer uma disciplina específica para abordar o tema EJA, não limitou as demais disciplinas a abordarem esse tema, visto que é importante que ao longo de todo processo formativo sejam contempladas discussões que envolvam todos os âmbitos escolares. Entretanto, considerando que não foi possível realizarmos entrevistas com professores vinculados ao IFMA, temos que considerar a possibilidade do discurso teórico proposto no PPPC ser diferente daquele efetuado nas práticas docentes.

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. Porém, percebemos preocupações de alguns docentes em sanar as dúvidas dos licenciandos quando eles questionam sobre a educação de jovens e adultos, e quando mostram interesse em oferecer uma disciplina que discuta as especificidades dessa modalidade de educação.

Constatamos que cinco disciplinas pedagógicas, presentes na estrutura curricular do curso de Matemática da UEMA, apesar de não especificarem nível ou modalidade de ensino, possuem conteúdos que possibilitam os docentes discutirem a EJA na parte das



políticas pública e/ou no ensino de matemática. Na prática, os docentes revelam que não se utilizaram desses instrumentos, significando que o curso é direcionado para o ensino regular, e nenhuma formação profissional é dada para os licenciandos atuarem em turmas de jovens e adultos. Constatamos ausência de debates e discussões na formação de professores, em especial no curso de Licenciatura em Matemática. A inserção de espaços de reflexão e aprendizagem das especificidades, das características e das exigências legais da EJA, ofertada pela própria instituição, seria importante para promover uma formação continuada com foco nessa modalidade de educação para os professores formadores da Instituição, visto que eles possuem conhecimentos mínimos das especificidades, das características e da importância da EJA.

Quanto à análise no PPPC 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 certa inércia do curso em preparar pedagogicamente os futuros docentes para atuação nos diferentes níveis e modalidade de educação.

Na busca por discursos no PPPC e nos programas das disciplinas que evidenciasse a presença de espaços que abordassem a Educação de Jovens e Adultos, observamos a falta de preocupação do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA em promover a qualificação dos licenciandos para atuarem em diferentes níveis e modalidades de educação. Dentre as disciplinas que compõe a estrutura curricular do curso, constatamos, com base nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares, que somente uma proporciona espaços de discussões, porém as discussões limitam-se as exigências legais estabelecidas nos documentos oficiais.

Os discursos das professoras entrevistadas da UFMA mostram que, enquanto uma é dotada com vasto conhecimento sobre as especificidades da EJA, a outra apresenta limitação no conhecimento dessa modalidade de educação. E isso é justificado pelas formações acadêmicas a que foram submetidas, que possibilitaram ou não conhecer as características da EJA. Assim como da UEMA, a UFMA não promove condições para que seus licenciandos em Matemática atuem nessa modalidade de educação. Para alterar esse contexto, há a necessidade de os professores da instituição conhecer sobre a EJA possibilitando-os a promover, em suas práticas docentes, espaços de discussões sobre a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos.

Registramos a relevância da formação de professores para EJA, a indispensável mudança na atual estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática em vista a

inserção dessa modalidade de educação nas ementas e conteúdos programáticos das várias disciplinas que compõem os cursos e o reforço de pesquisas que provoquem debates na sociedade.

Acreditamos que, além da inserção dessa temática nas discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas, o encaminhamento dos alunos para momentos de vivência e atuação na EJA possibilitaria 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.

Por último, as inquietações emergidas ao longo desta pesquisa, deixa explícita 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. E essa pesquisa poderá contribuir para que, as instituições analisadas percebam que, de certa forma, estarão proporcionando a marginalização da EJA, visto que não estão formando professores qualificados e capacitados para atender as especificidades dessa modalidade de educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

BARRETO, V. (Cord.). Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BOFF, L. A. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/200: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos Jovens e Adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

BRAGA, G. M. B. Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula. Revista Pandora Brasil, n. 32, 2011.

BRASIL. Resolução N° 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](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: 31 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. 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](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Último acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. 2001a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta\\_curricular.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf)>. Último acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n° 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>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer n° 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](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Último acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n° 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRENNER, Ana Karina. Palestra OBEDUC/IFES. Vitória, 2013.

BRUNEL, C. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. V. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009.

CORTE, L. C. A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos CEDES, n. 55, 2001.

DUQUES, M. L. F.. Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

FERNANDES, A. P. Jovens na EJA, perspectivas do direito e transferências: responsabilidade de quem? Caderno de Textos do GEPEJA (UNICAMP), v. 1, p. 113-120, 2010.

FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. 2012. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/eja.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf)>. Acesso em 20 jul. de 2017.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

FRENCKEN, C. S. M.; ALVES, R. C. L. Educação Freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. Revista Lugares de Educação, v. 3, n. 5, jan.-jun. 2013.

FRIEDRICH, M; et al. Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governos a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval., pol. públ., Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun. 2010.

HADDAD, S. (coord.) O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. Relatório técnico de pesquisa. Ação Educativa, 2000. Disponível em: [http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005\\_4\\_2\\_0.pdf](http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005_4_2_0.pdf). Último acesso em: 16 jul. 2016.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C.. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Maranhão, São Luís: estimativa da população 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=211130&idtema=130&search=maranhao%7Csao-luis%7Cpopulation-estimate-2014&lang=>>>. Último acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo de 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=211130>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores 2015. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Último acesso em: 16 jul. 2017.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2010.

KAUFMAN, N. O. A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Desafios e possibilidades. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 01, n. 01, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Curso de Ensino Fundamental e Médio para jovens, adultos e idosos – Informativo / EJA*. São Luís: SEDUC/MA, 2017.

\_\_\_\_\_. *Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – Lei nº 10.099 de 2014*. Disponível em: <[http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. *Relatório síntese da situação da EJA – Maranhão*. 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Maranh%C3%A3o.doc>>. Último acesso em: 16 jul. 2017.

MELO, R. J. S; LIMA, M. C. A. Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos numa década de produções acadêmicas. *Ensino & Pesquisa – Revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente*, v. 15, n. 3, p. 112-134, 2017.

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.

OLIVEIRA, M. O. M.. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. *Educação e Contemporaneidade – Revista da FAEEBA*, vol. 21, n.37, p. 163-172, jan/jun. 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 12. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8ª. ed. Campinas: Editora São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, V. P.. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. *Do velho ao novo: Política e Educação no Maranhão*. 1982. 22 f. Tese (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1982.

SAVIANI, D.. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. M. *A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, J A. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

SOARES, L; GALVÃO, A. M. O.. *Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil*. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, L. *Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos*. In: MACHADO, M. M. (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOEK, A. M.. Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos. Curitiba: Editora Fael, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2013.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. São Luís, 2011.

APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro da entrevista docente

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

**1. TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL:**

1.1 Qual a sua graduação?

(i) Onde graduou?

(ii) Quando graduou?

1.2 Possui Pós-Graduação Lato Sensu e/ou Scrito Sensu?

(i) Onde?

(ii) Qual área?

(iii) Quando ocorreu?

1.3 Sempre lecionou nesta instituição ou em outra (seja educação básica ou superior)?

(i) Onde?

(ii) Quanto tempo?

(iii) Qual o público?

1.4 Possui quantos anos de experiência docente?

**2. CONHECIMENTOS SOBRE A EJA**

2.1 O que você entende por EJA?

2.2 Durante sua formação (graduação, especialização, mestrado ou doutorado), teve discussões ou debates sobre a EJA?

(i) Onde foi?

(ii) O que foi discutido?

(iii) Como foi?

2.3 Participou de cursos de formação continuada que tinha como foco a EJA?

(i) Por que participou?

(ii) Em que ela contribuiu para o seu trabalho?

(iii) Como ocorreu esse curso de formação?

2.4 Já buscou por conta própria realizar leituras sobre a EJA?

(i) O que buscou nessas leituras?

(ii) Por quê?

2.5 Já ministrou aula na EJA?

(i) Em qual instituição?

(ii) Por quanto tempo?

(iii) Para qual segmento da EJA?

(iv) Como costumava preparar e ministrar as aulas?

(v) Sua formação lhe deu subsídios para atuar na EJA?

**3. PRÁTICA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO:**

3.1 Quais disciplinas costuma lecionar nesta instituição?

3.2 Quais as metodologias utilizadas?

3.3 Como são realizadas as avaliações?

**4. PRÁTICA DOCENTE NO QUE TANGE A EJA:**

4.1 Discussões sobre a EJA são necessárias no processo de formação do professor?

(i) Por que?



4.2 Em algum momento na sua prática pedagógica junto aos licenciandos de matemática, aborda sobre a EJA?

- (i) Em que momento (disciplina, seminários...)?
- (ii) O que aborda?
- (iii) Como conduz as discussões?
- (iv) Existe interesse por parte dos alunos?
- (v) Se não aborda, qual o motivo?

4.3 Já proporcionou um contato maior dos licenciandos de matemática com a EJA?

- (i) Em que momento?
- (ii) Qual o objetivo?
- (iii) Como se deu?
- (iv) Houve alguma orientação prévia?
- (v) Quais as impressões dessa experiência?

4.4 Caso não proporcione o contato com a EJA, tem interesse em fazê-lo?

- (i) Por que?
- (ii) Como orientaria?

4.5 As disciplinas pedagógicas têm contribuído para que o curso de matemática qualifique os futuros professores para atuar na EJA?

- (i) Por que?
- (ii) O que tem sido feito ou o que deveria ser feito?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa:EJA em cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições Públicas de Ensino Superior do município de São Luís (Maranhão)

Responsável pela Pesquisa: A pesquisa será desenvolvida por Rayane de Jesus Santos Melo sob a orientação da Profa. Dra. Maria Consuelo Alves Lima. A apresentação do termo de consentimento será realizada por Rayane de Jesus Santos Melo.

Justificativa e Objetivos da Pesquisa: No Estado do Maranhão, a literatura mostra que as pesquisas referentes a esse tema ainda são pouco difundidas e isso tem influência também na formação dos docentes, uma vez que essa modalidade de educação não é enfatizada e, permanece como um assunto de desinteresse, que tem respaldo na ausência deste tema nas ementas dos cursos de Licenciatura. Sendo assim, entende-se que essa pesquisa tem relevância para a sociedade, pois buscará analisar o processo de formação de professores de matemática em Instituições Públicas de Ensino Superior de São Luís (IFMA, UEMA, UFMA), com a finalidade de compreender como os cursos estão capacitando os futuros profissionais do ensino para atuação na EJA.

Procedimentos e Métodos:Os sujeitos participantes da pesquisa serão professores que ministram disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura em Matemática e alunos de cursos de Licenciatura em Matemática que estarão matriculados no último ano do curso. Os professores serão entrevistados e os alunos responderão questionários. As entrevistas e as respostas aos questionários serão utilizadas somente pela pesquisadora responsável (Rayane de Jesus Santos Melo) e pela sua orientadora (Maria Consuelo Alves Lima). Os dados de pesquisa poderão ser divulgados em eventos de divulgação científica e artigos de pesquisa, porém, os nomes dos entrevistados e dos licenciandos que responderem aos questionários não serão divulgados.

Resultados e Benefícios Esperados:Quanto aos resultados alcançados, a pesquisadora irá divulgá-los a partir de sua dissertação, assim como em apresentações de trabalho, em eventos da área de Educação e Ensino de Ciências e Matemática e a submissão de artigo para publicação em periódicos. Quanto aos benefícios, a pesquisa buscará contribuir com a formação inicial do educador da EJA, em especial do município de São Luís, possibilitando-o ter uma formação sólida que contribua para uma atuação satisfatória nessa modalidade de ensino; disseminar os estudos referentes a EJA no Estado do Maranhão, além de revelar como as Instituições Públicas de São Luís (IFMA, UEMA e UFMA) tem abordado esse tema nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Participação na Pesquisa: A participação é voluntária, sendo que os sujeitos de pesquisa podem desistir da participação a qualquer momento e, ao confirmarem a participação, eles receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Riscos: Como a pesquisa será desenvolvida com a realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários, os sujeitos podem vir a sentir-se desconfortáveis por alguma pergunta. Caso isso ocorra o mesmo ficará livre para abdicar de participar do estudo, além do mais, a pesquisadora ficará encarregada de explicar a importância de tal questionamento.

Dados e Contatos da Pesquisadora Responsável:

Rayane de Jesus Santos Melo (rayanemelo.27@gmail.com) pós-graduanda do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2014) e tem experiência docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Av. dos Portugueses s/n, Campus Bacanga, São Luís – Maranhão. CEP: 65085-580. Fone: (98) 3272- 9294; (98) 98708-5467.

Dados e Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa:

Avenida dos Portugueses S/N, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07 – São Luís/MA; Telefone: 3272-8708; e-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br).

Pesquisadora Responsável

---

Rayane de Jesus Santos Melo

Voluntário(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ANEXOS

**ANEXO A:****Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA**

PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
DIRETORIA DE ENSINO SUPERIOR  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE MATEMÁTICA  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

**Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Matemática / Ingressantes 2010**

	01	02	03	04	05	06	07	08
A	Met. Invest. Educacional 60h 4	Sociologia da Educação 60h 4	Psicologia da Educação 75h 5	Didática Geral 75h 5	Avaliação Educacional 45h 3	Estágio Supervisionado I 150h 10	Estágio Supervisionado II 150h 10	Estágio Supervisionado III 180h 12
B	Elementos da Matemática I 90h 6	Elementos da Matemática II 90h 6	Cálculo Diferencial e Integral I 90h 6	Cálculo Diferencial e Integral II 90h 6	Cálculo Diferencial e Integral III 90h 6	Seqüências e Séries Numéricas 45h 3	Educação Inclusiva I 90h 6	Educação Inclusiva II 60h 4
C	Geometria Plana e Espacial 90h 6	Calculo Vet. e Geometria Analítica 90h 6	Desenho Geom. e Geometria Descritiva 60h 4	Álgebra Linear I 60h 4	Álgebra Linear II 60h 4	Metodologia do Ensino da Matemática 60h 4	Monografia I 60h 4	Monografia II 60h 4
D	Língua Portuguesa 60h 4	Língua Inglesa 60h 4	Hist. e Fil. da Educação Matemática 60h 4	Matemática Comercial e Financeira 45h 3	Álgebra I 75h 5	Álgebra II 60h 4	Equações Diferenciais Ordinárias 75h 5	Estatística e Probabilidade 60h 4
E	História e Filosofia da Educação I 60h 4	História e Filosofia da Educação II 60h 4	Pol. Educ. e Org. da Educ. Básica 60h 4	Física I 60h 4	Física II 60h 4	Variáveis Complexas 75h 5	Introdução à Análise Real 75h 5	Cálculo Numérico 60h 4
F	Educação Física I 30h 2	Educação Física II 30h 2	Introdução à Lógica 45h 3	Informática Educacional I 60h 4	Informática Educacional II 60h 4	Seminário de Matemática III 30h 2	Língua Brasileira de Sinais (Libras) 45h 3	
G				Seminário de Matemática I 30h 2	Seminário de Matemática II 30h 2			
	<b>Créditos 26</b> <b>Horas 390h</b>	<b>Créditos 26</b> <b>Horas 390h</b>	<b>Créditos 26</b> <b>Horas 390h</b>	<b>Créditos 28</b> <b>Horas 420h</b>	<b>Créditos 28</b> <b>Horas 420h</b>	<b>Créditos 28</b> <b>Horas 420h</b>	<b>Créditos 33</b> <b>Horas 495h</b>	<b>Créditos 28</b> <b>Horas 420h</b>

Nota: Até o final do curso, o aluno deverá integralizar 200h (240 h/a) de Atividades acadêmicas independentes (Seminários, Congressos, Palestras, etc)

Co – requisito: História e Filosofia da Educação II e Sociologia da Educação

Legenda:  
SP: Sem pré-requisito

Disciplina	Pré-requisito
Carga Horária	Créditos

<b>Carga Horária Total: 3.585 h/aula</b>
<b>Total de Créditos: 239</b>

**ANEXO B:**

**Programa da disciplina História e Filosofia da Educação I do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

**DIRETORIA DE ENSINO SUPERIOR**

**DEPARTAMENTO DE HUMANAS E SOCIAIS**

Disciplina: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Código:

Pré-requisitos:

Carga Horária Semestral: 60 horas

Carga Horária Semanal: 04 horas

Créditos: 4

**PROGRAMA DE ENSINO**

**EMENTA**

Priorizando uma metodologia que possibilite a relação teoria e prática de modo mais efetivo, a disciplina visa realizar exercício da reflexão acerca dos conhecimentos de Filosofia, Educação, Ideologia e Cultura, possibilitando o entendimento das relações existentes entre estas categorias, demonstrando através do contexto histórico os fatores que determinam o desenvolvimento do processo educacional, com base nos interesses sócio-culturais, políticos e econômicos evidenciados na sociedade.

**OBJETIVO GERAL**

- Analisar criticamente a organização do sistema educacional brasileiro, historicamente determinado pela dinâmica sócio-político-econômica da sociedade.

**OBJETIVO ESPECÍFICO**

- Compreender os fins da educação nacional, à luz das concepções filosóficas da educação, tendo em vista o desenvolvimento de ação consciente que atenda as reais necessidades da escola e da sociedade brasileira



### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

#### **UNIDADE I: INTRODUÇÃO À FILOSOFIA E À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

**– 20H**

- A origem do pensamento filosófico
- Exigências da reflexão filosófica
- Filosofia, Educação e Filosofia da Educação: conceitos e articulações

#### **UNIDADE II: FILOSOFIA, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO – 20H**

- Ideologia, Sociedade e Educação: Conceitos e articulações
- Reflexão crítica sobre a Ideologia
- Filosofia e ideologia na Educação Brasileira

#### **UNIDADE III: FILOSOFIA, CULTURA E EDUCAÇÃO – 20H**

- Conceitos, caracterização e origem da cultura e dos valores
- Valor e cultura
- Valores e contra-valores
- Valores na Educação
- Liberdade e Educação

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

- No desenvolvimento da aula, utilizaremos uma metodologia que tem como pressuposto a participação dos alunos na discussão e análise crítica do conteúdo proposto. Para o desenvolvimento dos mesmos serão utilizadas:
- Aulas expositivas utilizando slides e quadro;
- Resolução de exercícios, individualmente e em grupo;
- Provas escritas individuais;
- Elaboração de trabalhos práticos, individualmente e em grupo;

### RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro branco;
- Textos;
- Slides;
- Data show ou retro projetor.

### AVALIAÇÃO

Participação durante as aulas  
Assiduidade  
Pontualidade  
Responsabilidade  
Auto-avaliação  
Atividade escrita  
Seminário

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

RIBEIRO, M<sup>a</sup> Luiza Santos – História da Educação Brasileira. A organização Escolar. Campinas – SP/ Autores Associados, 1995.  
BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1990.  
PRADO Jr., Caio. O que é filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1990.  
SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARANHA, M<sup>a</sup> Lúcia de A & MARTINS, M<sup>a</sup> Helena P. Filosofando: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1996.  
\_\_\_\_\_. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1992.  
CHAUI, M. Convite à Filosofia. Ática: São Paulo, 2001.  
CUNHA, Antônio Luís – Educação, Estado e Democracia no Brasil. SP. Cortez, Niterói-RJ. EDUFF, Brasília-DF/ FLACSO do Brasil, 1995.  
GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática 1994.

---

COORDENADOR DO CURSO

**ANEXO C:**

**Programa da disciplina História e Filosofia da Educação II do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE ENSINO SUPERIOR  
DEPARTAMENTO DE HUMANAS E SOCIAIS**

Disciplina: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Código:

Pré-requisitos:

Carga Horária Semestral: 60 horas

Carga Horária Semanal: 04 horas

Créditos: 4

**PROGRAMA DE ENSINO**

**EMENTA**

A disciplina busca realizar uma retrospectiva da Educação através da História, bem como uma análise reflexiva acerca das ideologias do liberalismo e do neoliberalismo visando compreender o modo como as referidas ideologias influenciam e podem ser evidenciadas no processo educacional à luz das diferentes tendências pedagógicas, atribuindo destaque aos problemas enfrentados pela educação na contemporaneidade.

**OBJETIVO GERAL**

- Analisar, criticamente, a organização do sistema educacional brasileiro, historicamente determinado pela dinâmica sócio-política-econômica da sociedade, configuradas nas diversas tendências pedagógicas e seus reflexos na prática educativa do professor.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender os fins da educação nacional, à luz das concepções filosóficas da educação, tendo em vista o desenvolvimento de uma ação consciente e coerente com as reais necessidades da escola e da sociedade brasileira.
- Evidenciar a influência da ideologia liberal na definição das políticas sociais e os reflexos na organização do trabalho educativo escolar.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**UNIDADE I: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE ANTIGA E MEDIEVAL – 20H**

- A Paidéia grega
- A educação em Sócrates, Platão e Aristóteles
- A educação na Renascença

**UNIDADE II: FILOSOFIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA – 20H**

- Liberalismo e Educação: Histórico e princípios básicos; Influência das correntes filosóficas nas práticas educativas: Escola tradicional, Escola nova e Escola tecnicista.

Neoliberalismo e Educação: Influências na LDB

- 
- Principais problemas da educação na contemporaneidade

**UNIDADE III: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA EDUCAÇÃO – 20H**

- Princípios da Dialética
- Práxis e educação
- As contribuições de Gramsci e Snyder para a Educação
- A educação brasileira numa perspectiva transformadora: Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Demerval

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

- No desenvolvimento da aula, utilizaremos uma metodologia que tem como pressuposto a participação dos alunos na discussão e análise crítica do conteúdo proposto. Para o desenvolvimento dos mesmos serão utilizadas:
- Aulas expositivas utilizando slides e quadro;
- Resolução de exercícios, individualmente e em grupo;
- Provas escritas individuais;
- Elaboração de trabalhos práticos, individualmente e em grupo;

**RECURSOS DIDÁTICOS**

- Quadro branco;
- Textos;
- Slides;
- Data show ou retro projetor.

**AVALIAÇÃO**

Participação durante as aulas  
Assiduidade  
Pontualidade  
Responsabilidade  
Auto-avaliação  
Atividade escrita  
Seminário

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. RJ, Paz e Terra.  
GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório. São Paulo. Cortez-1992.  
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítica-social dos conteúdos. Loyola. SP. 1995.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

NOZELA, Paulo. A Educação Negada. Introdução ao estudo da Educação Brasileira Contemporânea. SP, Cortez, 1991.  
PONCE, Aníbal. A Educação e a Luta de Classes- São Paulo. Cortez, 1995.  
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra.

**ANEXO D:**

**Programa da disciplina Política Educacional e Organização da Educação Básica do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

**DIRETORIA DE ENSINO SUPERIOR**

**DEPARTAMENTO DE HUMANAS E SOCIAIS**

Disciplina: POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Código:

Pré-requisitos:

Carga Horária Semestral: 60 horas

Carga Horária Semanal: 04

Créditos: 4

### **PROGRAMA DE ENSINO**

#### **EMENTA**

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.

#### **OBJETIVOS**

##### **a) Geral**

Analisar criticamente a política educacional e as reformas da educação no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira e os impactos na organização e funcionamento do sistema educacional do país, em especial no âmbito da educação básica.

##### **b) Específicos**

·Situar a política educacional brasileira no contexto das políticas públicas, apreendendo os determinantes sociopolíticos e históricos que impactaram na gênese e organização do sistema educacional do país;

·Refletir sobre as políticas e reformas educacionais brasileiras de ajuste às exigências de globalização da economia estabelecidas pelos organismos internacionais e nacionais, a partir da década de 1990;

·Discutir as diretrizes e bases do Sistema Educacional brasileiro regulamentadas pela Lei 9.394/96 e legislações complementares, identificando os limites, impasses e perspectivas para a organização e funcionamento da educação básica;



- Analisar as Políticas e Programas de Educação implementadas pelo Sistema de Ensino no Maranhão nos últimos anos, identificando as dificuldades, impasses e perspectivas para a democratização da educação maranhense;
- Analisar os impactos das políticas educacionais na organização e dinâmica do trabalho nas Unidades de Ensino, identificando as medidas e instrumentos necessários à efetivação de uma gestão escolar verdadeiramente democrática.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

### **UNIDADE I: EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS – 10 H**

- As Políticas educacionais no contexto das políticas públicas;
- Os determinantes sociopolíticos e históricos das políticas educacionais e a organização do sistema educacional brasileiro: centralização/descentralização; o debate qualidade/quantidade na educação; o embate entre escola pública e privada na educação brasileira.

### **UNIDADE II: GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 – 10 H**

- O neoliberalismo e o novo modelo de Estado na formulação das políticas educacionais brasileiras;
- O papel dos organismos internacionais e nacionais no processo de elaboração das políticas educacionais e reformas da educação no país.

### **UNIDADE III: SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: LIMITES, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ATUAL- 30 H**

- LDB - Lei nº 9394/96- os conflitos ideológicos na sua tramitação; os princípios e fins da educação nacional; a organização do sistema educacional brasileiro e os níveis e modalidades de educação e de ensino;
- O Plano Nacional de Educação- PNE : as metas para a educação básica;
- O FUNDEB e o financiamento da educação básica;
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- A Educação Profissional no contexto da educação básica.

### **UNIDADE IV: A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MARANHÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE ESCOLAR – 10H**

.As Políticas e Programas de Educação do Sistema Estadual e Municipal de São Luís no contexto atual: impasses, avanços e perspectivas;

- A gestão democrática nas escolas
- O projeto político-pedagógico

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No desenvolvimento da aula, utilizaremos uma metodologia que tem como pressuposto a participação dos alunos na discussão e análise crítica do conteúdo proposto. Para o desenvolvimento dos mesmos serão utilizadas:

- Exposições dialogadas;
- Projeções de documentários;
  
- Atividades individuais: leituras e fichamentos de textos; análise de dados e situações do sistema educacional brasileiro; pesquisa bibliográfica e de campo; estudos dirigidos e outros;
  
- Atividades em grupos: discussões dirigidas; pesquisa bibliográfica e de campo; painel integrado; seminários e similares.

### **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Quadro magnético e acessórios;
- Textos;
- Slides;
- Not book , data show e outros

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação será contínua, utilizando-se técnicas variadas, como: discussões dirigidas, leituras e fichamentos de textos, pesquisa bibliográfica e de campo, apresentação de seminários e similares, buscando-se constatar o nível de apropriação dos conteúdos com base nos seguintes critérios: participação nas aulas; responsabilidade na elaboração e execução das atividades propostas; nível de compreensão, análise, síntese, elaboração

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez editora, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretária de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1999.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB: dez anos depois**. São Paulo: Cortez, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(orgs.) **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo:Cortez, 2005

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000

LAURELL, Ana Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003

MARTINS, Célia. **O que é política educacional**. Coleção Primeiros Passos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997

----- **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: autores Associados, 1998

SHIROMA, Eneide Oto; Moraes Maria Célia; Evangelista, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**.

São Paulo: Cortez, 1997

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição.** (1985 – 1995)  
Brasília: Plano, 2000

### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo, in SADER, E. & GENTILI, P. (org) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático, São Paulo, Paz e Terra, 1995

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais:** educação básica. Brasília; MEC, 2001

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Plano nacional de educação.** Brasília: MEC, 2001

BRZEZINSKI, Iria( org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo-SP, 2003

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo, Niterói: Cortez, 1995

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1982

GADOTTI, Moacir e Romão, José E. (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2000

GERMANO, José Willingthon. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo, Cortez editora, 1999

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1991

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTE, Ivan. **Plano nacional de educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001

**ANEXO E:**

**Programa da disciplina Política Educacional Inclusiva I do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**  
**DIRETORIA DE ENSINO SUPERIOR**  
**DEPARTAMENTO DE HUMANAS E SOCIAIS**

Disciplina: POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA I

Pré-requisitos:

Carga Horária Semestral: 90 horas

Carga Horária Semanal: 06

Créditos: 6

**PROGRAMA DE ENSINO**

**EMENTA**

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. Discussão acerca do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Reflexão sobre as conquistas de ordem jurídica, tanto no âmbito internacional como nacional, e sobre os documentos que referendam as práticas inclusivas nas escolas. Compreensão dos diferentes tipos de deficiência, da superdotação e dos transtornos globais do desenvolvimento. Conhecimento das ações educativas realizadas por diferentes instituições e Centros de Apoio em prol do processo de inclusão escolar.

**OBJETIVOS**

**1.1. Geral**

Compreender os desafios e possibilidades de inclusão escolar dos alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, mediante uma ação educativa competente, responsável e compatível com os princípios inclusivos e as determinações legais; assim como, as políticas de Educação de jovens e adultos no Brasil e, em particular no Maranhão; avançando para o entendimento das novas tendências com base no estudo de concepções teórico-metodológicas da educação na referida modalidade.

**1.2. Específicos**

- Refletir sobre as gestões culturais, sócio-políticas e econômica que determinam a organização e o desenvolvimento da modalidade educativa de Jovens e Adultos;
- Considerar os princípios de igualdade e diversidade no processo de organização e desenvolvimento da prática pedagógica, no âmbito da modalidade EJA;
- Desenvolver metodologias apropriadas ao ensino nesta modalidade educativa;
- Refletir sobre os conceitos de diferença, igualdade e equidade, situando-os no contexto mais amplo de construção de valores inclusivos e das conquistas históricas dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos.
- Refletir sobre as conquistas de ordem jurídica, tanto no âmbito internacional como nacional, e sobre os documentos que referendam as práticas inclusivas nas escolas.
- Compreender os diferentes tipos de deficiência, a superdotação e os transtornos globais do desenvolvimento, destacando conceitos e concepções, classificações, etiologias, prevenção e princípios orientadores de ações pedagógicas específicas à inclusão de cada aluno.
- Pesquisar instituições que realizam ações educativas em prol do processo de inclusão escolar.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

**UNIDADE I – 10H**

- Os conceitos de igualdade, diferença e equidade
- Os Paradigmas da Inclusão
- Educação de Jovens e Adultos: conceitos e articulações
- Processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

**UNIDADE II – 30H**

- A Legislação Internacional e Nacional sobre a Inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.
- Deficiência visual: conceitos, concepções, classificações, etiologias e prevenção.  
Braille: histórico e importância para a vida das pessoas cegas.

Orientações metodológicas para a inclusão dos alunos cegos ou com baixa visão e as atividades do Atendimento Educacional Especializado.

- Surdez Clínica e Antropológica  
Abordagens Educacionais que norteiam a Educação de Surdos: Oralista, Comunicação Total e Bilíngue.

A Língua Brasileira de Sinais: noções preliminares.

- Deficiência Física: conceitos, concepções, classificações, etiologias e prevenção.  
O Atendimento Educacional Especializado e a Tecnologia Assistiva
- Deficiência Intelectual: conceitos, concepções, classificações, etiologias, prevenção e diagnóstico
- Transtornos Globais do Desenvolvimento: conceitos, concepções, classificações, etiologias, prevenção e diagnóstico.

Adequações Curriculares e Avaliativas

- Instituições e Centros de Apoio que desenvolvem atividades em prol da inclusão e que dão suporte ao educador.

**UNIDADE III – 20H**

- 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

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

- Aulas expositivas e dialogadas
- Discussão de textos
- Seminários
- Dinâmicas
- Projeções de filmes e debate sobre os mesmos
- Pesquisa de campo

**RECURSOS DIDÁTICOS**

Quadro branco  
TV, Vídeo, DVD  
Data Show  
Textos

#### AVALIAÇÃO

Participação durante as aulas  
Assiduidade  
Pontualidade  
Responsabilidade  
Auto-avaliação  
Atividade escrita  
Seminário  
Pesquisa de Campo

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

##### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. RJ: Paz e Terra, 1996.

SCHWARTZ, SUZANA. **Alfabetização de jovens e adultos : teoria e pratica**. Petrópolis: vozes, 2010.

SOARES, Leonico, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. 293p.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

BRASIL/MEC. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. São Paulo: Brasília; MEC, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Traduzido por Wendy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

##### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FAVERO, Osmar. 2006. **Uma pedagogia da participação**. São Paulo: Autores Associados.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro : Paz e terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicossocial. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência à Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.



**ANEXO F:****Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UEMA de 2012**

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA  
HOMOLOGADA PELA RESOLUÇÃO 991/2012 – CEPE/UEMA  
1º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 001	GEOMETRIA PLANA	60	04
NC 032	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	04
NC 004	LÓGICA MATEMÁTICA	60	04
UMTM 02	MATEMÁTICA BÁSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
NC 021	METODOLOGIA CIENTÍFICA	60	04

2º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 006	GEOMETRIA ESPACIAL	60	04
NC 003	CÁLCULO VETORIAL E GEOMETRIA ANALÍTICA	60	04
NC 029	LEITUTA E PRODUÇÃO TEXTUAL	60	04
NC 002	MATEMÁTICA BÁSICA NO ENSINO MÉDIO	60	04
UMTM 31	TRIGONOMETRIA E NÚMEROS COMPLEXOS	60	04

3º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 005	MATEMÁTICA DISCRETA E FINANCEIRA	60	04
NC 023	DIDÁTICA	60	04
NC 007	CÁLCULO DIFERENCIAL	60	04
NC 022	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	04
UMTM 14	DESENHO GEOMETRICO	60	04

4º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 009	CÁLCULO INTEGRAL	60	04
UMTM 20	PRÁTICA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL	90	02
NC 016	TEORIA DOS NÚMEROS	60	04
NC 024	POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	60	04
NC 017	FÍSICA GERAL	60	04

5º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 011	CÁLCULO DE FUNÇÕES DE VÁRIAS VARIÁVEIS	60	04
UMTM 25	PRÁTICA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	90	02
UMTM 22	LIBRAS	60	04
NC 015	INFORMÁTICA E MULTIMEIOS NA EDUCAÇÃO	60	04
NC 008	ÁLGEBRA LINEAR	60	04

6º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
NC 014	ANÁLISE REAL	60	04
NC 013	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	60	04
NC 012	EQUAÇÕES DIFERENCIAIS	60	04
NC 010	ESTATÍSTICA	60	04
UMTM 29	PRÁTICA CURRICULAR SÓCIO EDUCACIONAL	90	02

7º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
	OPTATIVA I	60	04
UMTM 32	PRÁTICA CURRICULAR EM EDUC. MTM NO ENS. FUND.	45	01
UMTM 28	CÁLCULO NÚMÉRICO	60	04
UMTM 33	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	225	05
	OPTATIVA II	60	04

8º PERÍODO

CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CR
UMTM 34	PRÁTICA CURRICULAR EM EDUC. MTM NO ENS. MÉDIO	90	02
UMTM 36	AACC	225	05
UMTM 37	TCC	-	-
UMTM 35	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO	180	04

**ANEXO G:****Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UEMA de 2013**

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA

ORD.	CÓD.	1º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
01	UMTM 01	Lógica Matemática - (NE)	60	04	-	04
02	UMTM 03	Metodologia Científica - (NC)	60	04	-	04
03	UMTM 04	Leitura e Produção Textual - (NC)	60	04	-	04
04	UMTM 06	Geometria Plana - (NE)	60	04	-	04
05	UMTM 38	Matemática no Ensino Fundamental - (NE)	60	04	-	04
TOTAL			300	20	-	20
ORD.	CÓD.	2º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
06	UMTM 10	Sociologia da Educação - (NC)	60	04	-	04
07	UMTM 18	Geometria Espacial - (NE)	60	04	-	04
08	UMTM 31	Trigonometria e Números Complexos - (NE)	60	04	-	04
09	UMTM 39	Matemática no Ensino Médio - (NE)	60	04	-	04
10	UMTM 47	Filosofia da Educação - (NC)	90	06	-	06
TOTAL			330	22	-	22
ORD.	CÓD.	3º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
11	UMTM 08	Cálculo Diferencial - (NC)	60	04	-	04
12	UMTM 09	Cálculo Vetorial e Geometria Analítica - (NC)	60	04	-	04
13	UMTM 13	Política Educacional Brasileira - (NC)	60	04	-	04
14	UMTM 14	Desenho Geométrico - (NE)	60	04	-	04
15	UMTM 40	Psicologia da Aprendizagem	60	04	-	04
16	UMTM 41	Prática Curricular na Dimensão Político-Social	135	-	03	03
TOTAL			435	20	03	23
ORD.	CÓD.	4º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
17	UMTM 12	Cálculo Integral - (NC)	60	04	-	04
18	UMTM 19	Física Geral - (NE)	60	04	-	04
19	UMTM 20	Prática Curricular no Ensino Fundamental	135	-	03	03
20	UMTM 30	Teoria dos Números (NE)	60	04	-	04
21	UMTM 42	Matemática Financeira - (NE)	60	04	-	04
22	UMTM 48	Multimeios Aplicados ao Ensino da Matemática - (NE)	60	04	-	04
TOTAL			435	20	03	23
ORD.	CÓD.	5º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
23	UMTM 21	Álgebra Linear - (NC)	60	04	-	04
24	UMTM 24	Cálculo de Funções de Várias Variáveis - (NC)	60	04	-	04
25	UMTM 43	Matemática Discreta - (NE)	60	04	-	04
26	UMTM 44	Prática Curricular no Ensino Médio	135	-	03	03
27	UMTM 49	Didática - (NC)	90	04	-	04
TOTAL			405	18	03	21
ORD.	CÓD.	6º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
28	UMTM 23	História da Matemática - (NE)	60	04	-	04
29	UMTM 27	Equações Diferenciais - (NC)	60	04	-	04
30	UMTM 33	Métodos Quantitativos - (NE)	60	04	-	04
31	UMTM 45	Língua Brasileira de Sinais - Libras - (NC)	60	04	-	04
32		Optativa 1 - (NL)	60	04	-	04
TOTAL			300	20	-	20
ORD.	CÓD.	7º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
33	UMTM 26	Análise Real - (NE)	60	04	-	04
34	UMTM 28	Cálculo Numérico - (NE)	60	04	-	04
35	UMTM 46	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental - (NE)	225	-	05	05
TOTAL			345	08	05	13
ORD.	CÓD.	8º PERÍODO - DISCIPLINAS	C.H.	CRÉDITOS		TOTAL
				TEÓRICO	PRÁTICO	
36		Optativa II - (NL)	60	04	-	04
37	UMTM 35	Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio - (NE)	180	-	04	04
38	UMTM 36	Atividades Acadêmico Científico Culturais - AACC (NE)	225	-	05	05
39	UMTM 37	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	-	-	-	-
TOTAL			465			
TOTAL EXIGIDO DE CARGA HORÁRIA			3.015	124	23	147

**ANEXO H:****Programa da disciplina Didática do curso de Licenciatura em Matemática da UEMA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO



**CENTRO: DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)**

**CURSO: NÚCLEO COMUM**

**DEPARTAMENTO: DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (DEFIL)**

**PROGRAMA DA DISCIPLINA**

Código	Nome	Carga horária	Crédito
	PROGRAMA DE DIDÁTICA	60	04

**I-EMENTA:**

Didática-Concepção. Abordagens pedagógicas na prática escolar. Componentes que fundamentam a Ação Educativa. Organização do trabalho pedagógico. Prática laboral enquanto saber fazer dos conhecimentos didáticos.

**OBJETIVOS:**

**I – GERAIS:**

Construir um referencial teórico metodológico que possibilitem 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.

**II – ESPECÍFICOS:**

- *Conhecer a didática enquanto concepção e seus pressupostos teóricos que a fundamentam;*
- Contextualizar as abordagens pedagógicas na prática escolar relacionando-a ao momento sócio-político e cultural e sua influência na ação pedagógica do Professor;
- Discutir os componentes que fundamentam a ação educativa numa perspectiva sócio-interacionista buscando a identificação das competências referentes ao ensinar e ao aprender;
- Analisar a organização do trabalho pedagógico a partir dos elementos integrantes do planejamento educacional.
- Aplicar os conhecimentos didáticos enquanto prática laboral do saber fazer Pedagógico para reafirmação do magistério como profissão.



## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade	Conteúdo
<b>1- Didática: concepção</b>	1.1- Importância da didática na formação do educador. 1.2- Concepção de educação, pedagogia e didática. 1.3- Didática – objeto de estudo e funções 1.4- Multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem 1.5- Diferentes abordagens de ensinar e aprender
<b>2 - Abordagens pedagógicas na prática escolar.</b>	2.1 Tradicional: Fatores de análise 2.2 Renovada progressivista: Fatores de análise 2.3 Renovada não-diretiva: Fatores de análise 2.4 Tecnicista: Fatores de análise 2.5 Libertadora: Fatores de análise 2.6 Libertária: Fatores de análise 2.7 Crítico-social dos conteúdos: Fatores de análise
<b>3 – Componentes que fundamentam a Ação Educativa enquanto competências que se pretende que os professores desenvolvam no trabalho docente.</b>	3.1 - Competências a serem desenvolvidas no cotidiano escolar pelo professor.
<b>4- Organização do trabalho Pedagógico.</b>	4.1 Planejamento em educação: conceito, níveis e tipos. 4.2 Projeto político-pedagógico. 4.3 Componentes básicos do planejamento 4.4 Elementos do plano de ensino: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos de ensino e avaliação. 4.5 Avaliação no processo ensino-aprendizagem
<b>5- Prática Laboral enquanto saber fazer dos conhecimentos didáticos.</b>	5.1 Elaboração de planos de ensino 5.2 Minистраção de aulas pelos alunos

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO E AVALIATIVO

### 1-METODOLÓGICO:

#### 4.1 Ensino – Aprendizagem Individualizante:

- Aula expositiva
- Estudo Dirigido
- Centro de interesse

#### 4.2 – Ensino-Aprendizagem socializante:

- Uso de Jogos
- Dramatização
- Técnicas de trabalho em grupos
- Discussão em Grupos
- Seminários
- Jogral
- Jornal falado
- Produção textual individual e em grupo
- Interpretação de texto
- Pannel
- Estudo de casos

#### 4.3 – Ensino – aprendizagem sócio - individualizante:

- Método da descoberta
- Método da solução de problemas
- Método de projetos
- Unidade didáticas

## 2-RECURSO DIDÁTICO:

- ✓ Quadro branco e acessórios
- ✓ Retroprojektor e laminas
- ✓ Álbum seriado;
- ✓ Vídeo e televisão (filmes e documentários);
- ✓ Textos;
- ✓ Livros.

## 3-AVALIAÇÃO:

6 A avaliação será de forma progressiva, cumulativa e processual, a partir dos Indicadores:

6.1 - Quanto aos Avaliadores:

Docente e Discente

6.2 - Quanto as Formas

Hetero-Avaliação e Auto-avaliação

6.3 - Quanto as modalidades:

- Diagnóstica - numa perspectiva sócio-interacionista olhando o educando como sujeito de sua aprendizagem na construção do conhecimento-Vygotsky.
- Formativo - numa perspectiva de captar os avanços e as dificuldades que forem se manifestando ao longo do processo – Luckesi.
- Somativa - numa a perspectiva do resultado final, ou seja, o produto alcançado - Bloom.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

### Básica

HADT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2001.

GANDI, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa – como ensinar**. Porto alegre: Artmed. 1998.

### Complementar

ANTUNES, Celso. **Como Desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

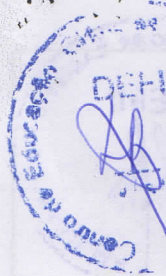
\_\_\_\_\_ **Rumo a uma nova didática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAXIMILIANO, Menegolla e SANT'ANNA. **Por que planejar? Como planejar? Currículo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERRENUOD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.





ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica e o professor de didática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TOSI, Maria Raineldes. **Planejamento, programas e projetos.** Campinas: Alínea, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo Contrário da Avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Didática: aprender a ensinar.** São Paulo: Loyola, 2002

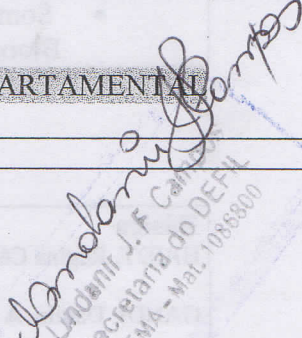
MORRETO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, Vozes. 2007.

MCDONALT, Brendan Coleman. **Avaliação : perspectivas em debate.** Fortaleza: RDC, 2006

**PROFESSORES ELABORADORES**

ELABORADORES: Prof<sup>o</sup>. Msc. Joaires Sidney dos Santos Ribeiro  
**Prof<sup>o</sup>. Msc. Lourdes Maria de Oliveira Paula Mota.**  
**Prof<sup>o</sup>. Msc. Dolores Cristina Sousa.**  
**Prof<sup>o</sup>. Msc. Conceição de Maria Coelho Bandeira de Melo.**  
**APROVADO EM 26/04/2006.**

**APROVAÇÃO NA ASSEMBLEIA DEPARTAMENTAL**

Data	Assinaturas
/ /	 Lindiane J. F. Campos Secretaria do DEH UEMA - Matr. 1088800

OBS: Este programa será revisto dentro de 365 dias, a partir da data de sua aprovação em Assembleia departamental, de acordo com o art. 61, das Normas Gerais do Ensino de Graduação, aprovada pela Resolução nº 1045/2012-CONSIUN/UEMA, de 19 de dezembro de 2012.

**ANEXO I:**

**Programa da disciplina Sociologia da Educação do curso de Licenciatura em  
Matemática da UEMA**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO  
MARANHÃO



**CENTRO:** DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)

**CURSO:** NÚCLEO COMUM

**DEPARTAMENTO:** DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

**PROGRAMA DA DISCIPLINA**

Código	Nome	Carga horária	Crédito
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60 Horas	04

**I-EMENTA:**

Sociologia da Educação: Tendências teóricas do pensamento Positivista-Funcionalista, Estruturalista, Crítico-Reprodutivista e sua influência na educação brasileira. Socialização, Família e Educação. Desigualdades Sociais, Exclusão Social e sua interferência na desigualdade e exclusão escolar. A escola e os Movimentos Sociais, Estado, Sociedade e Educação: O Público e o privado e a análise sociológica das políticas na educação brasileira. Análise sociológica do Currículo.

**OBJETIVOS:**

**I – GERAIS:**

Analisar criticamente o processo educacional com base na reflexão sociológica.

**II – ESPECÍFICOS:**

- Refletir sobre a importância do estudo sociológico do fenômeno educativo;
- Analisar os paradigmas positivista-funcionalista, estruturalismo, crítico-reprodutivista e suas influências na educação brasileira;
- Avaliação a revelação família, comunidade e educação;
- Refletir sobre as Desigualdades e Exclusão social e seus reflexos socioeducacionais.
- Analisar a atuação do Estado e de suas políticas no campo educacional;
- Avaliar os aspectos sociológicos do Currículo.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Unidade	Conteúdo
1. Sociedade e Educação.	1.1. Gênese e desenvolvimento da Sociedade da Educação. 1.2. Conceito e Objetivo de Estudo da Sociedade da Educação. 1.3. Teorias sociológicas da educação. 1.4. Positivismo – funcionalismo. 1.5. Émile Durkheim: Educação como integração social. 1.6. John Dwey: Vida e Educação.



	<ul style="list-style-type: none"><li>1.7. Estruturalismo</li><li>1.8. Talcott Parsons: Educação, Estrutura e Sistema.</li><li>1.9. Reprodutivo.</li><li>1.10. Louis Althusser: Educação com o Aparelho de Reprodução Social.</li><li>1.11. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron: Educação como Violência Simbólica.</li><li>1.12. Roger Establet e Christian Baudelot: A escola dualista.</li><li>1.13. Antonio Gramsci: A Hegemonia e a função dos Intelectuais.</li></ul>
2. Família, Sociedade e Educação.	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1. História social e família.</li><li>1.2. Educação como agente de socialização.</li><li>1.3. A parceira família, comunidade e escola.</li><li>1.4. Desigualdade social, exclusão social e desigualdades e exclusão escolar.</li><li>1.5. Capitalismo e as desigualdades e exclusão socioeducacionais: obstáculos e resistência.</li></ul>
3. Estado, Sociedade e Educação.	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1. Público e o privado na educação brasileira.</li><li>1.2. Poder e intervenção do Estado na educação.</li><li>1.3. Educação e Política Educacional: uma abordagem sociológica.</li><li>1.4. Análise sociológica das políticas social no Brasil.</li><li>1.5. Educação como política social do Estado.</li><li>1.6. Política educacional e realidade brasileira.</li><li>1.7. Movimentos sociais e educação.</li><li>1.8. Movimentos Sociais, cidadania e educação.</li><li>1.9. Caráter educacional dos Movimentos Sociais.</li></ul>
4. Sociologia do Currículo.	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1. Abordagem sociológica do currículo.</li><li>1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e sua função social.</li></ul>

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO E AVALIATIVO

#### 1-METODOLÓGICO:

O curso será desenvolvido sobre a forma de aulas expositivas, sessões de estudos, leitura crítica de textos, debates, plenárias, elaboração de sínteses individuais e/ou grupais.

Para desenvolver os trabalhos serão necessários que os alunos leiam os livros textos distribuídos ou indicados e realize as tarefas de acordo com as instituições recebidas.

#### 2-RECURSO DIDÁTICO:

Transparência, filmes, documentários, dispositivos, álbum seriado, quadro branco, datashow, textos, livros.

#### 3-AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada durante o curso através dos trabalhos individuais e/ou grupais, participação dos alunos nas discussões, responsabilidades nas execuções dos trabalhos e a postura crítica dos alunos (as) em relação ao conteúdo.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA



**CARVALHO**, Alonso Bezerra de, **BRANDÃO**, Carlos da Fonseca. **Introdução à sociologia da cultura**, São Paulo: Evercamp, 2005.

**DEMO**, Pedro. **Sociologia da Educação: sociologia e suas oportunidades**. Brasília: OLIVEIRA, Betty. A; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1990.

**FRANCO**, Luís Antonio de Carvalho. **A escola de trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

**GOH**, Maria da Glória. **Movimentos sociais e a educação**. São Paulo Cortez, 1994.

**MELLO**, Guiomar de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1995.

**RODRIGUES**, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1995.

**LENHARD**, Rudolf. **Sociologia educacional**. São Paulo: Ploneira, 1985.

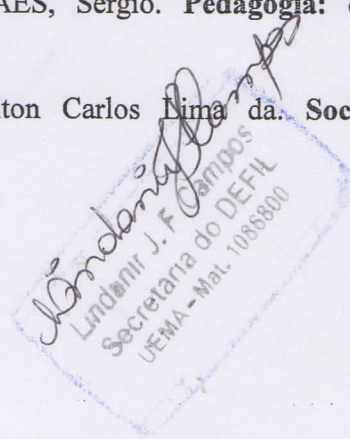
**MEKSENAS**, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 1998.

**KRUPPA**, Sônia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

**TOSCANO**, Moema. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

**GODOTTI**, Moacir; **FREIRE**, Paulo; **GUIMARÃES**, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.

**CARVALHO**. Alonso Bezerra de, **SILVA**, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e Educação**, São Paulo: Avercamp, 2006.



PROFESSORES ELABORADORES

**ANEXO J:**

**Programa da disciplina Prática como Vivência Curricular Sócio Educacional do curso de Licenciatura em Matemática da UEMA**



Universidade Estadual do Maranhão

CENTRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN

CURSO  
CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA - CMAT

DEPARTAMENTO.  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E INFORMÁTICA - DEMATI

#### PROGRAMA DE DISCIPLINA

CÓDIGO	NÚCLEO	NOME	C. HORÁRIA	CRÉDITO
UMTM 29	PE	PRÁTICA COMO VIVÊNCIA CURRICULAR SÓCIO-EDUCACIONAL	90	02

#### I – EMENTA

Tendências Pedagógicas do Ensino da Matemática no Brasil e a realidade sócio-educacional.

#### II – OBJETIVOS

##### OBJETIVO GERAL

- Discutir questões referentes aos determinantes políticos, filosóficos e psicológicos do sistema de ensino e da organização e funcionamento das instituições escolares;

##### OBJETIVO ESPECÍFICO

- Elaborar oficinas, material pedagógico, laboratórios, mesas redondas, seminários, entre outros, para a aplicação em escolas da rede pública de ensino, visando a participação de alunos e a inclusão de professores que já atuam na rede em um processo de formação contínua, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.



Universidade Estadual do Maranhão

### III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE	CONTEÚDO
I	Apresentação e discussão de currículos de Matemática do Ensino Fundamental e Médio confrontando com as necessidades sócio-educacionais.
II	Tendências pedagógicas do ensino da Matemática no Brasil;
III	A utilização e confecção de jogos e materiais manipulativos para o ensino da Matemática em nível do Ensino Fundamental e Médio;
IV	Análise de livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental e Médio;
V	Aspectos históricos, pedagógicos e conceituais de diferentes abordagens dos Conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental e Médio;
VI	Discussão e avaliação de aulas simuladas apresentadas pelo aluno usando material manipulativo;
VII	Leitura e discussão de textos que subsidiem a elaboração de instrumentos de avaliação para o ensino-aprendizagem da Matemática.

### IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- A disciplina será orientada e organizada de forma democrática, flexível à mudanças qualitativas durante o processo. As aulas serão expositivas e dialogadas com discussões coletivas; apresentação de seminários, visitas à escolas da rede pública de ensino, entre outros que possam vir a concorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

### V – RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

- Artigos científicos da área de Educação Matemática;
- Data show;
- Materiais didáticos convencionais ou alternativos;
- Vídeo.





Universidade Estadual do Maranhão

## VI – AVALIAÇÃO

- Produção de Artigos científicos da área de Educação Matemática;
- Produção e uso de Materiais didáticos convencionais ou alternativos;
- Participação em debates sobre temas da educação Matemática;
- Realização de seminários;
- Avaliação de micro-aulas realizadas pelos alunos;
- Apresentação de Trabalhos;
- Produção de Trabalhos extra classe;
- Provas escritas individuais e em grupo.

## V – BIBLIOGRAFIA

- DANTE, Luiz Roberto. *Matemática, contexto & aplicações. Ática*. São Paulo. 2ª edição, 2003.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª edição. São Paulo: Cortez/Brasília-DF. MEC/UNESCO, 2003.
- GIOVANNI, José Ruy & GIOVANNI JR., José Ruy. *Matemática: pensar e descobrir. Coleção matemática pensar e descobrir*. São Paulo: FTD, 2000.
- GIOVANNI, José Ruy et al. *A conquista da Matemática. Nova. Coleção a conquista da matemática*. São Paulo: FTD, 1998.
- WIELEWSKI, G. D. (2005). *Aspectos do pensamento matemático na resolução de problemas: uma apresentação contextualizada da obra de Krutetskii*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado.
- MORIN, Edgar. *Os Setes Saberes Necessários a Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2005.
- IEZZI, G. et al. *Matemática: Ciência e Aplicações*. São Paulo: Saraiva Livres Editores S.A., 2004. 3v.
- PAVANELO, R. *O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil*. Zetetiké, n. 01, UNICAMP, Campinas, 1993.
- D'AMBROSIO, U. *Considerações sobre o ensino atual da Matemática*. In: II Congresso Nacional de Ensino da Matemática, 1957. Porto Alegre. Anais. 1959 pp.373-378.
- \_\_\_\_\_. *O Programa de Matemática do Curso Ginásial*. In: Revista Atualidades Pedagógicas, nº 16, janeiro / abril, 1959a. pp.29-31.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o programa de Matemática no curso ginásial e seu desenvolvimento*. In: Separata da Revista de Pedagogia, ano V, volume V- nº 9, janeiro / junho, 1959b. pp.71-77.
- \_\_\_\_\_. *A Álgebra Moderna e a Escola Secundária*. In: Revista Atualidades Pedagógicas, nº 49, janeiro/abril, 1961. pp.15-19.

**ANEXO K:**

**Programa da disciplina Prática Curricular no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Matemática da UEMA**



Universidade Estadual do Maranhão

**CENTRO**

Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais - CECEN

**CURSO**

Curso de Matemática Licenciatura - CMAT

**DEPARTAMENTO**

Departamento de Matemática e Informática - DEMATI

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

CÓDIGO	NÚCLEO	DISCIPLINA	C. HORÁRIA	CRÉDITOS
UMTM 25	PE	PRÁTICA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	90	02

**I – EMENTA**

- A Prática Pedagógica em Educação Matemática no Ensino Médio;
- O Planejamento de Ensino da Matemática no Ensino Médio;
- Materiais Didáticos adequados ao Ensino Médio;
- A Avaliação em Educação Matemática

**II – OBJETIVOS**

**OBJETIVO GERAL**

- Conhecer as diversas tendências teórico-metodológicas para o Ensino da Matemática, existentes na área de Educação Matemática;
- Exercer na prática, relativo ao Ensino Médio, as diversas teorias didático-pedagógicas adquiridas nas disciplinas pedagógicas do curso.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Refletir coletivamente, a partir de leituras de artigos científicos da área de Educação Matemática, sobre as diversas tendências teórico-metodológicas para o ensino de Matemática;
- Refletir sobre a importância do planejamento na prática didático-pedagógica;
- Refletir sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem e as contribuições da área de Educação Matemática sobre esse tema.
- Elaborar e executar planos para micro-aulas de conteúdos matemáticos do ensino médio.



Universidade Estadual do Maranhão

III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE	CONTEÚDO
I	<p>1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A Educação como campo científico</li><li>• A História da Matemática e seus usos no Ensino da Matemática;</li><li>• Tendências em Educação Matemática;</li><li>• Metodologia da Resolução de problemas;</li><li>• O Jogo e o Ensino da Matemática;</li><li>• A Informática na Educação Matemática;</li><li>• A Etnomatemática;</li><li>• A Modelagem matemática;</li><li>• Os PCN's e o Ensino da Matemática</li><li>• Análise de livros didáticos do Ensino Médio;</li><li>• O Currículo de Matemática do Ensino Médio;</li><li>• Discussão e avaliação de aulas simuladas, apresentadas pelo aluno.</li></ul>
II	<p>2. O PLANEJAMENTO DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O Projeto pedagógico da Rede Estadual de Ensino</li><li>• O plano de curso;</li><li>• O plano de unidade;</li><li>• <i>O plano de aula;</i></li></ul>
III	<p>3. MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Materiais convencionais;</li><li>• <i>Materiais alternativos;</i></li></ul>
IV	<p>4. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Avaliação como abordagem sócio-formativa;</i></li></ul>

#### IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Discussões coletivas sobre temas da educação Matemática;
- Realização de seminários;
- Exposições dialogadas com o uso de data show;
- Observação e avaliação de micro-aulas realizadas pelos alunos;
- Trabalhos individuais;
- Seminários temáticos;



Universidade Estadual do Maranhão

#### V – RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

- Artigos científicos da área de Educação Matemática;
- Data show;
- Materiais didáticos convencionais ou alternativos;
- Vídeo.

#### VI – AVALIAÇÃO

- Produção de Artigos científicos da área de Educação Matemática;
- Produção e uso de Materiais didáticos convencionais ou alternativos;
- Participação em debates sobre temas da educação Matemática;
- Realização de seminários;
- Avaliação de micro-aulas realizadas pelos alunos;
- Apresentação de Trabalhos;
- Produção de Trabalhos extra classe;
- Provas escritas individuais e em grupo.

#### VII – BIBLIOGRAFIA

FIORENTINI, Dário. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. Campinas, Zetetikê, Ano 2, n. 4, 1995.

DOMINGUES, Kátia Cristina de M. O currículo com abordagem etnomatemática. São Paulo, Educação Matemática em Revista. Ano 2, n. 4, 1995.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Nas lições do passado as perspectivas para o futuro da educação matemática.** Palestra na V Reunião Nacional do Projeto PRÓ-MATEMÁTICA, MEC/SEF, Brasília, 10-12 de agosto de 1998.

UTSUMI, M.C.; MARQUES, M.C.B. de . O saber e a prática de quem ensina Matemática. São Paulo, **Revista Educação Matemática** (SBEM-SP), ano 8, n. 8, p. 51-55.

D'AMBROSIO, U. **História da Matemática e Educação.** In: Caderno CEDES, n. 40. Campinas: Papyrus, 1996, p. 7-17.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino Aprendizagem através da resolução de problema. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: editora da UNESP, 1999, p. 199-218.

PIETROPAOLO, Ruy César. Parâmetros Curriculares de Matemática para o ensino fundamental. São Paulo, **Educação Matemática em Revista**, p 34-38, abr. 2002.



Universidade Estadual do Maranhão

DINIZ, Maria Ignez de Souza Viana; SMOLE, Kátia Stocco. Um professor competente para o ensino médio proposto pelos PCNEM. São Paulo, **Educação Matemática em Revista**, v. 9, n. 11, p. 39-43, abr. 2002.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Informática trará mudanças na educação brasileira. Campinas, **Zetetiké**, v. 4, n. 6, jul-dez, 1996, p. 123-134.

MOURA, M. O. O jogo na Educação Matemática. In: FRANÇA, Gisela Wajskop. **O cotidiano da pré-escola** – (coord.). São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1988, 118p. – (Série Idéias, número 7)

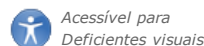
MACIEL, Domício Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio**: uma abordagem formativa sócio-cognitivista. II seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, out. 2003.

OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. Reflexões sobre a aprendizagem da Álgebra. São Paulo, **Educação Matemática em Revista**, v. 9, n. 12, p. 35-39, jun. 2002.

**APROVAÇÃO NA ASSEMBLEIA DEPARTAMENTAL**

DATA	ASSINATURAS
____/____/____	_____

**ANEXO L:****Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA de 1990**

































**ESTRUTURA CURRICULAR**

[Visualizar detalhes do componente](#) [Visualizar Programa](#)

**DADOS DO CURRÍCULO**

<b>Código:</b> 1A	
<b>Matriz Curricular:</b> MATEMATICA - SÃO LUÍS - Presencial - T - LICENCIATURA PLENA - 1969	
<b>Período Letivo de Entrada em Vigor</b> 1990 - 1	
<b>Carga Horária:</b> TotalMínima 2865, Opativas Mínima 180	
<b>Prazos em Períodos Letivo:</b> Mínimo 6, Médio 8, Máximo 12	
<b>Créditos por Período Letivo:</b> Mínimo 2, Médio 4, Máximo 60	
<b>1º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEMA0020 - GEOMETRIA I - 60h	Obrigatória
DEMA0040 - CÁLCULO VETORIAL E GEOMETRIA ANALÍTICA - 90h	Obrigatória
DEMA0075 - DESENHO GEOMET. E GEOMETRIA DESCRITIVA - 75h	Obrigatória
DEMA0076 - FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA - 90h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 315h.	
<b>2º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEFI0021 - FÍSICA GERAL - 90h	Obrigatória
DEIN0010 - INTRODUÇÃO A COMPUTAÇÃO (MA/QM/QI/EQ) - 60h	Obrigatória
DEMA0077 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I (MA) - 75h	Obrigatória
DEMA0086 - GEOMETRIA II - 60h	Obrigatória
DEMA0092 - TÓPICOS DE MATEMÁTICA P/ 1º E 2º GRAUS I - 60h	Obrigatória
DFIL0034 - METODOLOGIA CIENTÍFICA - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 405h.	
<b>3º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEMA0027 - ÁLGEBRA LINEAR I - 90h	Obrigatória
DEMA0034 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II (MA) - 90h	Obrigatória
DEMA0093 - TÓPICOS DE MATEMÁT. P/ 1º E 2º GRAUS II - 60h	Obrigatória
DEQU0012 - QUÍMICA GERAL (MA) - 90h	Obrigatória
DLER0102 - LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória
DSOC0313 - SOCIOLOGIA (CCET) - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 450h.	
<b>4º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEFI0098 - FÍSICA I - 60h	Obrigatória
DEFI0099 - FÍSICA EXPERIMENTAL I - 30h	Obrigatória
DEMA0036 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL III (MA) - 90h	Obrigatória
DEMA0078 - ÁLGEBRA I - 90h	Obrigatória
DPSI0046 - PSICOLOGIA - 30h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 300h.	
<b>5º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEFI0100 - FÍSICA II - 60h	Obrigatória
DEFI0101 - FÍSICA EXPERIMENTAL II - 30h	Obrigatória
DEII0056 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I (L) - 60h	Obrigatória
DEIN0006 - CÁLCULO NUMÉRICO (MA) - 90h	Obrigatória
DEMA0079 - ÁLGEBRA II - 90h	Obrigatória
DFIL0047 - FILOSOFIA - 30h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 360h.	
<b>6º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza



DEII0057 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II (L) - 60h	Obrigatória	 
DEMA0047 - ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE - 90h	Obrigatória	 
DEMA0081 - ANÁLISE REAL I - 90h	Obrigatória	 
DSOC0050 - ANTROPOLOGIA - 30h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 270h.		
<b>7º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
DEEI0072 - DIDÁTICA (LICENCIATURA) - 120h	Obrigatória	 
DEII0093 - POLÍT E PLAN DA EDUC BÁS NO BRASIL (LIC) - 60h	Obrigatória	 
DEMA0125 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - LICENCIATURA - (MA) - 90h	Obrigatória	 
DEPB0024 - MÉTODO E TÉCNICA DE ESTUDO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA - 60h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 330h.		
<b>8º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
DEIN0011 - INTRODUÇÃO A PESQUISA OPERACIONAL (MA) - 60h	Optativa	 
DEMA0080 - ÁLGEBRA LINEAR II - 60h	Optativa	 
DEMA0084 - EQUAÇÕES DIFERENCIAIS I - 60h	Optativa	 
DEMA0088 - ESTATÍSTICA APLICADA - 60h	Optativa	 
DEMA0141 - MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA (MA) - 60h	Optativa	 
DEEF0035 - PRÁTICA DESPORTIVA - CRÉDITO I - 30h	Obrigatória	 
DEMA0126 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - LICENCIATURA- (MA) - 225h	Obrigatória	 
MIGR0138 - MONOGRAFIA (DEFESA) - 0h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 555h.		

&lt;&lt; Voltar












**ANEXO M:****Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA de 2016**

**ESTRUTURA CURRICULAR**

[Visualizar detalhes do componente](#) [Visualizar Programa](#)

**DADOS DO CURRÍCULO**

Código: 20	
Matriz Curricular: MATEMATICA - SÃO LUÍS - Presencial - T - LICENCIATURA PLENA - 1969	
Período Letivo de Entrada em Vigor 2016 - 1	
Carga Horária: TotalMínima 2720, Opativas Mínima 180	
Prazos em Períodos Letivo: Mínimo 8, Médio 8, Máximo 12	
Créditos por Período Letivo: Mínimo 12, Médio 12, Máximo 40	
<b>1º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEIN0220 - PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES - 60h	Obrigatória
DEMA0276 - MATEMÁTICA BÁSICA - 60h	Obrigatória
DEMA0280 - GEOMETRIA PLANA - 60h	Obrigatória
DFIL0299 - METODOLOGIA CIENTIFICA - 60h	Obrigatória
DLER0541 - LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 300h.	
<b>2º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEII0368 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória
DEMA0281 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I - 90h	Obrigatória
DEMA0282 - GEOMETRIA ANALÍTICA - 60h	Obrigatória
DEMA0283 - TÓPICOS DE SISTEMAS LINEARES E MATRIZES - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 270h.	
<b>3º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEMA0284 - GEOMETRIA ESPACIAL - 60h	Obrigatória
DEMA0285 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II - 90h	Obrigatória
DEMA0286 - ÁLGEBRA LINEAR I - 60h	Obrigatória
DEMA0287 - TÓPICOS DE CONJUNTOS E FUNÇÕES - 60h	Obrigatória
DFIL0300 - FILOSOFIA - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 330h.	
<b>4º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEFI0239 - FÍSICA I - 60h	Obrigatória
DEFI0240 - FÍSICA EXPERIMENTAL I - 30h	Obrigatória
DEMA0288 - INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA I - 60h	Obrigatória
DEMA0289 - CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL III - 90h	Obrigatória
DEMA0290 - LABORATÓRIO DE ENSINO DA MATEMÁTICA I - 60h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 300h.	
<b>5º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEII0369 - DIDÁTICA - 90h	Obrigatória
DEMA0291 - INTRODUÇÃO A TEORIA DOS NÚMEROS - 60h	Obrigatória
DEMA0292 - LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA II - 60h	Obrigatória
DLER0543 - LIBRAS - 60h	Obrigatória
DSOC0357 - ANTROPOLOGIA - 30h	Obrigatória
<b>CH Total:</b> 300h.	
<b>6º Período</b>	
Estrutura Curricular	Natureza
DEMA0293 - ESTRUTURAS ALGÉBRICAS - 60h	Obrigatória
DEMA0294 - INTRODUÇÃO À ANÁLISE REAL I - 90h	Obrigatória
DEMA0295 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - 90h	Obrigatória

DEMA0296 - TÓPICOS DE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE - 60h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 300h.		
<b>7º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
DEEI0291 - POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
DEEI0292 - EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60h	Obrigatória	 
DEMA0297 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - 140h	Obrigatória	 
DEMA0298 - INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA II - 60h	Obrigatória	 
DEMA0299 - ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE - 60h	Obrigatória	 
DEMA0300 - MONOGRAFIA I - 30h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 410h.		
<b>8º Período</b>		
Estrutura Curricular	Natureza	
DEMA0301 - MONOGRAFIA II - 30h	Obrigatória	 
DEMA0302 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - 180h	Obrigatória	 
DEMA0303 - ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS DIDÁTICOS - 60h	Obrigatória	 
DEPB0126 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 60h	Obrigatória	 
<b>CH Total:</b> 330h.		

&lt;&lt; Voltar

**ANEXO N:**

**Programa da disciplina Didática Geral do curso de Licenciatura em Matemática da  
UFMA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

**DISCIPLINA: DIDÁTICA**

**Código:**

**Carga Horária: 60 horas**

**CURSOS: Licenciatura, Geografia.**

## **1. EMENTA:**

**DIDÁTICA:** dimensões históricas; estatuto epistemológico; campo de conhecimento e ressignificações; categorias básicas da didática; relações entre ensino e aprendizagem; as diferentes dimensões do aprender, a razão pedagógica; o ensino do pensar e do aprender; trabalho e educação no campo da teoria pedagógica. Cultura, conhecimento científico e saber escolar; transposição didática; inter e transdisciplinaridade: conceitos e modalidades. A didática e a formação do professor da Educação Básica: currículo e Didática; campo do currículo; concepções e tendências; saberes da docência, compromisso e ética.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 GERAIS**

Analisar a formação do professor da educação básica, no campo do Currículo e da didática.

Investigar as dimensões da didática inerentes ao trabalho docente numa perspectiva ética, interdisciplinar e contextualizada.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

Caracterizar o momento histórico atual e suas implicações para a educação e a didática por meio do trabalho coletivo.

Construir atividades pedagógicas criativas considerando a multireferencialidade da Didática.

Re-significar as categorias básicas da Didática e as relações entre ensino e aprendizagem.

### **3. CONTEÚDOS PROGRAMATICOS:**

#### UNIDADE I

##### DIDÁTICA: DIMENSÕES HISTÓRICAS

Estatuto epistemológico da didática;  
A influência do pensamento de Comenius;  
Campo de conhecimento: O ensino e suas ressignações;  
Categorias básicas da didática;  
Relação entre ensino e aprendizagem;  
As diferentes dimensões do aprender.  
A aula como processo na Didática;

#### UNIDADE II

##### A RAZÃO PEDAGÓGICA: O ENSINO DO PENSAR E DO APRENDER.

A razão pedagógica: o ensino do pensar e do aprender,  
Trabalho e educação do campo da teoria pedagógica;  
Cultura, conhecimento científico e saber escolar:  
Transposições didáticas inter e transdisciplinaridade: conceito e modalidades.  
A dimensão cognitiva: relações com o saber;

#### UNIDADE III

##### A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Currículo e didática;  
Campo do currículo: Concepções e tendências;  
Saberes da docência: Compromisso e ética;  
Os significados do currículo escolar;

### **4. METODOLOGIA:**

A configuração do trabalho pedagógico primará pela relação da teoria com a prática numa perspectiva problematizadora, buscando-se a re-significação do ensino e do aprender mediante os atuais desafios educacionais.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados serão os seguintes: Exposição dialogada, discussão, seminário, pesquisa, debates, dinâmica de grupo, trabalhos individuais em equipe, independentes e socializantes.

## 5. RECURSOS DE ENSINO:

Serão selecionados, elaborados e utilizados recursos disponíveis no meio ambiente tais como: livros, textos diversificados, data-show, vídeos, revistas, jornais, reprojeter e etc.

## 6. AVALIAÇÃO:

O processo avaliativo compreenderá uma concepção mediadora de avaliação priorizando a função diagnóstica e redimensionadora. Será constituído de auto-avaliação e avaliação do desempenho dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mediante critérios previamente estabelecidos coletivamente no contrato didático. Serão avaliados as atividades em grupo e individual, os mapas conceituais, os esquemas elaborados mediante a leitura de textos, seminários, apresentação de trabalhos em grupo e individual.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M.L.Soriano de, VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues (org) **Criatividade** expressão e desenvolvimento – Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 1994.
- ALARCÃO, Izabel (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade** Porto Alegre, Artmed, 2001.
- ANDRÉ, Marli E D A de OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (org) **Alternativas no ensino de didática** Campinas, São Paulo, Papiros, 1997.
- \_\_\_\_\_, O repensar da Didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar, Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, n.1, v. 14, jan/jun., 1988.
- BECKER F A **epistemologia do professor**. O cotidiano da escola 8ª ed. Petrópolis; vozes, 2000.
- CASTRO, A.D. e CARVALHO A.M.P. (org) **Ensinar e Examinar: Didática para a escola fundamental e média** São Paulo: Pioneira, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**, Porto Alegre, 2004.
- COMENUS, João Amós. **A Didática Magna**, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian., 1985.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.



COSTA, Marisa Vorraber (org) O Currículo nos limiares do contemporâneo, 3ª ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001.

FELDMAN, Daniel. Ajudar a ensinar: Relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, João Viegas, **Paradigma da Educação da Globalidade e da complexidade**, Lisboa: Plátano, Edições técnicas, 2000.

\_\_\_\_\_, **Saberes competências, valores e afeto**, Lisboa: Plátano, Edições técnicas, 2001.

FORQUIN, Jean Claude, **As abordagens sociólogas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa**. Educação & Realidade. Porto Alegre, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O Trabalho Docente. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

**ANEXO O:**

**Programa da disciplina Psicologia da Educação I do curso de Licenciatura em  
Matemática da UFMA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/CENTRO DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II (32728436)

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

CARGA HORÁRIA: 60h - CRÉDITOS: 04

Pedagogia (DEII0096) e Licenciaturas: Ciências Sociais (DEII0275), Educação Artística (DEII0056), Física (DEII0056), História (DEII0056), Letras (DEII0140), Matemática (DEII0056), Música (DEII0145), Química (DEII0056), Teatro (DEII0150)

### PROGRAMA DA DISCIPLINA

#### EMENTA

Estudo do desenvolvimento humano, abrangendo a infância e a adolescência. Análise das dimensões física, social, cognitiva e emocional do desenvolvimento humano, à luz de diferentes enfoques teóricos. A Psicologia Educacional como uma das disciplinas pedagógicas que auxilia na compreensão do processo educativo.

#### OBJETIVOS GERAIS:

- Reconhecer a importância da Psicologia da Educação como uma área do conhecimento que, juntamente com as demais disciplinas pedagógicas, auxilia na compreensão do processo educativo;
- Compreender o desenvolvimento humano, a partir dos diferentes enfoques teóricos da Psicologia do Desenvolvimento;
- Instrumentalizar-se de maneira crítica, a partir da assimilação das teorias sobre o desenvolvimento humano, para o trabalho educativo.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a Psicologia como um saber científico;
- Identificar o objeto e os métodos de estudos da Psicologia Científica;
- Conceituar o processo educativo, ampliando a visão do que é educação;
- Identificar o objeto e os conteúdos da Psicologia da Educação;
- Apontar e caracterizar o objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento;
- Relatar como os teóricos do desenvolvimento vêem o papel da herança genética e do meio no desenvolvimento humano;

- Enumerar caracterizando os estágios de desenvolvimento cognitivo, a partir da teoria piagetiana;
- Enumerar caracterizando as fases do desenvolvimento psicosssexual, a partir da psicanálise;
- Explicar como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky;
- Enumerar caracterizando os estágios do desenvolvimento humano, a partir da concepção psicogenética walloniana do desenvolvimento infantil;
- Caracterizar o período da adolescência de acordo com a teoria da “síndrome da adolescência normal” de Knobel;
- Caracterizar a fase adulta a partir da teoria psicossocial de Erick Erickson;
- Identificar o conceito de desenvolvimento de cada enfoque teórico;
- Construir um conceito de desenvolvimento, a partir dos enfoques teóricos estudados;
- Relatar a importância de se conhecer o contexto social, histórico, econômico e político para que se possa entender o desenvolvimento humano;
- Relatar o papel que a educação desempenha no favorecimento ou desfavorecimento do desenvolvimento humano no contexto atual.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

### **UNIDADE I**

#### **PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

- O que é Psicologia
- A história da Psicologia
- O que é Educação
- As relações entre a Psicologia e a Educação
- O objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação

### **UNIDADE II : AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

- O objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento
- Classificações das teorias sobre desenvolvimento humano.
- O desenvolvimento humano segundo a Psicanálise de Freud

- ✓ Vida e Obra de Freud.
- ✓ A concepção de desenvolvimento a partir da teoria psicanalítica.
- ✓ As fases do desenvolvimento psicosssexual: oral, anal, fálica e genital
- A teoria cognitivista piagetiana
  - ✓ Vida e obra de Piaget
  - ✓ O desenvolvimento humano na teoria de Piaget
  - ✓ Os estágios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget: sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais
  - ✓ O desenvolvimento moral da criança e do adolescente: a anomia, a heteronomia e a autonomia
- A teoria psicogenética de Wallon
  - ✓ Vida e obra de Wallon
  - ✓ A perspectiva psicogenética e interacionista do desenvolvimento humano
  - ✓ Os domínios motor, afetivo e cognitivo na teoria do desenvolvimento de Wallon
  - ✓ A importância do meio físico, cultural e social para o desenvolvimento humano
  - ✓ As leis que regem o desenvolvimento humano: da integração funcional, da predominância funcional e da alternância funcional
  - ✓ Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana: impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência
- A abordagem sociocultural de Vygotsky
  - ✓ Vida e obra
  - ✓ A mediação simbólica
  - ✓ O processo de internalização
  - ✓ A imitação, brincadeira e escrita
  - ✓ A percepção, a atenção e a memória
  - ✓ Pensamento e linguagem
  - ✓ Fala egocêntrica e fala interior como forma de organização do pensamento
  - ✓ O significado da palavra como unidade do pensamento verbal
  - ✓ O processo de elaboração dos conceitos científicos
  - ✓ A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)
  - ✓ A relação entre desenvolvimento e aprendizado
- A teoria de Knobel sobre a adolescência: “a síndrome da adolescência normal”

- ✓ Vida e obra de Knobel
- ✓ A concepção de Knobel sobre a adolescência
- ✓ As características da “síndrome da adolescência normal” de Knobel: busca de si e da identidade; a tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; as crises religiosas; a desestruturação temporal; a evolução sexual; a atitude social reivindicatória; as contradições da conduta; a separação progressiva dos pais; as constantes flutuações do humor e do ânimo
- A teoria Psicossocial de Erickson e o desenvolvimento pós-adolescência
  - ✓ Vida e obra de Erickson
  - ✓ A concepção de desenvolvimento de Erickson
  - ✓ As crises do ciclo vital de Erickson: confiança x desconfiança; autonomia x vergonha e dúvida; iniciativa x culpa; indústria x inferioridade; identidade x confusão de papéis; intimidade x isolamento; generatividade x estagnação; integridade do ego x desesperança

### **UNIDADE III**

#### **O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DO PERÍODO PRÉ-NATAL AO PÓS-ADOLESCÊNCIA**

- O período pré-natal - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos
- A primeira infância - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos
- Anos pré-escolares - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos
- Dos 6 aos 12 anos - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos
- Adolescência - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos. Drogas, mundo da informação, mídia, auto-estima e auto-imagem.
- Após a adolescência - aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos.

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:** aulas expositivas; leitura e discussão de textos; sessão de vídeo; construção de síntese dos textos lidos; trabalho de grupo e seminários.

**PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:** através de provas, trabalhos escritos e participação nas atividades de grupo e nos seminários.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: HARBRA, 1988.
- BOCK, Ana M. Bahia et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo, Saraiva, 1995.
- CARRARA Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia do desenvolvimento humano**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CUPOLILLO, Mercedes Villa; COSTA, Adriana Oliveira Barbosa (Orgs.). **A psicologia em diálogo com a educação**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989, vol. VII.
- GALVÃO, Izabel. **Wallon, Henry: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- KOHL, Marta de Oliveira. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MUSSEN, Paulo Henry et al. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Editora HARBRA, 1988.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

- PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. Ed. ver. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 1986.
- RAPPAPORT, Clara Regina et al. *Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.
- REGO, Teresa Cristina Rego. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Marilete Geralda da. *As expectativas e a participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização do filho diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. 2007. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2007.
- TELES, Maria Luíza Silveira. *O que é Psicologia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja, 1979.

**Parecer:** este programa foi reformulado pelos professores de Psicologia do Departamento de Educação II, e será desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia além das outras licenciaturas, cujos códigos estão insertos no cabeçalho. Reformulação aprovada pela Assembleia Departamental Ordinária do dia 11 de setembro de 2013.

Em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Chefe do Departamento de Educação II**

**SIAPE:** \_\_\_\_\_



**ANEXO P:**

**Programa da disciplina Psicologia da Educação II do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/CENTRO DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II (32728436)  
DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II  
CARGA HORÁRIA: 60h - CRÉDITOS: 04**

**Pedagogia (DEII0097) e Licenciaturas: Ciências Sociais (\*<sup>1</sup>), Educação Artística (DEII0057), Física (DEII0057), História (DEII0057), Letras (DEII0141), Matemática (DEII0057), Música (DEII0146), Química (DEII0057), Teatro (DEII0151), Psicologia da Educação II (0663)**

### **PROGRAMA DA DISCIPLINA**

#### **EMENTA:**

Estudo e fundamentação científica da Psicologia da Educação; a natureza das teorias da aprendizagem; as teorias da aprendizagem; a relação entre aprendizado e educação.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Compreender o processo ensino-aprendizagem a partir de enfoques críticos relacionados aos conhecimentos sobre aprendizagem humana.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Classificar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de acordo com seus objetos de estudos e de acordo com as suas considerações de sujeito;
- Relacionar as teorias da aprendizagem com sua concepção de homem, de mundo, de conhecimentos e de educação;
- Realizar a definição de conceitos fundamentais de cada enfoque teórico estudado;
- Identificar o conceito de aprendizagem de cada enfoque teórico estudado;
- Apontar as contribuições e implicações ao processo de ensinar e aprender de cada enfoque teórico estudado;

---

<sup>1</sup> Atualizar o código.

- Enumerar fatores intrapessoais, sócio-ambientais e interpessoais do processo ensino-aprendizagem;
- Analisar a influência de fatores intrapessoais, socioambientais e interpessoais no processo de ensino-aprendizagem;
- Construir um conceito próprio de ensinar e aprender.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### UNIDADE I – Teorias da Aprendizagem

- O objeto de estudo da Psicologia da Aprendizagem
- Classificação das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem
  - ✓ As teorias comportamentalistas
  - ✓ As teorias cognitivistas
  - ✓ As teorias humanistas (Incluir a teoria de Freud neste grupo, juntamente com Rogers, mas diferenciando-se desta pelo estudo do inconsciente.)
  - ✓ As teorias histórico-culturais
- O Behaviorismo de Skinner
  - ✓ Vida e obra
  - ✓ Base epistemológica
  - ✓ Aportes teóricos
    - Contingências de reforço
    - Comportamento operante
    - Reforçamento
    - Modelagem de comportamentos e controle de estímulos
    - O método de ensino e as máquinas de ensinar
    - Concepção de sociedade, educação, escola, professor, aluno e do processo ensino-aprendizagem
    - Críticas à teoria
- A concepção genético-cognitiva da aprendizagem de Piaget
 

Obs: os estágios de desenvolvimento serão apenas lembrados, pois já foram apresentados em Psicologia da Educação I.

  - ✓ Vida e obra

- ✓ Base epistemológica
  - ✓ Aportes teóricos
    - O processo de construção do conhecimento
    - O conceito de esquema
    - Os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio
    - O desenvolvimento da inteligência e seus fatores
    - Estágios do desenvolvimento da inteligência (sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal)
    - Concepção de sociedade, educação, escola, professor, aluno e do processo ensino-aprendizagem
    - Críticas à teoria
  - A abordagem sociocultural de Vygotsky
- Obs: trabalhar os conteúdos que não foram possíveis de serem trabalhados em Psicologia da Educação I, principalmente aqueles relacionados ao processo de ensinar e aprender.

- ✓ Vida e obra
- ✓ Base epistemológica
- ✓ Aportes teóricos
  - A mediação simbólica
  - O processo de internalização
  - A imitação
  - A brincadeira
  - A escrita
  - A percepção, a atenção e a memória
  - Pensamento e linguagem
  - Fala egocêntrica e fala interior como forma de organização do pensamento
  - O significado da palavra como unidade do pensamento verbal
  - O processo de elaboração dos conceitos científicos
  - A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)
  - A relação entre desenvolvimento e aprendizado
  - Concepção de sociedade, de educação, de escola, de aluno e do processo ensino-aprendizagem
  - Críticas à abordagem
- A teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel

- ✓ Vida e obra
  - ✓ Base epistemológica
  - ✓ Aportes teóricos
    - Eixos/dimensões da aprendizagem: aprendizagem significativa; aprendizagem representacional; aprendizagem de conceitos; aprendizagem proposicional
    - O processo de assimilação cognitiva: aprendizagem subordinada; aprendizagem supraordenada; aprendizagem combinatória
    - Instrumentos facilitadores da aprendizagem significativa: os Organizadores Prévios; os Mapas conceituais
    - Concepção de sociedade, de educação, de escola, de aluno e do processo ensino-aprendizagem
    - Críticas à teoria
  - Contribuições da psicanálise ao processo de ensinar e aprender
- Obs: as fases do desenvolvimento psicosssexual são apenas lembradas, pois já foram estudadas em Psicologia da Educação I.

- ✓ Vida e obra
- ✓ Base epistemológica
- ✓ Aportes teóricos
  - Aparelho psíquico
  - Mecanismos de defesa
  - Sexualidade
  - Fases do desenvolvimento psicosssexual (oral, anal, fálica e genital)
  - Aprendizagem segundo Freud: o desejo de saber; poder e desejo e a transferência na relação professor-aluno
  - Concepção de sociedade, de educação, da escola, do aluno e do processo ensino-aprendizagem
  - Críticas à teoria

## **UNIDADE II - Dimensões, condições e fatores da aprendizagem**

- Aprendizagem e Educação
- Dimensões da aprendizagem:
  - ✓ a dimensão biológica,
  - ✓ a dimensão cognitiva,

- ✓ a dimensão social
- ✓ a dimensão subjetiva
- Condições internas e externas da aprendizagem
- Fatores do problema da aprendizagem:
  - ✓ fatores orgânicos,
  - ✓ fatores específicos,
  - ✓ fatores psicógenos,
  - ✓ fatores ambientais
- As expectativas e o acompanhamento dos pais como fatores do processo ensino-aprendizagem
  - ✓ De qual família estamos falando
  - ✓ De qual criança estamos falando
  - ✓ Que expectativas têm os pais e como participam do desenvolvimento e escolarização do filho
- Encontros e desencontros na relação família-escola como fator do processo ensino-aprendizagem
  - ✓ A função da família e da escola
  - ✓ O encontro entre família e escola
  - ✓ O desencontro entre família e escola
  - ✓ A construção da relação família-escola

### **UNIDADE III - Vida Social Contemporânea e o Mal-Estar na Educação e no Processo de Ensinar e Aprender**

Obs: esta unidade será trabalhada através de pesquisas realizadas pelos alunos sobre os temas da unidade.

- Mal-estar docente
- Motivação docente e discente
- Violência na escola
- Meios de comunicação de massa e tecnologias digitais
- Diversidade sexual
- Indisciplina
- Consumo e ambiente

**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:** aulas expositivas; leitura e interpretação de texto; sessão de vídeo; trabalho de grupo e seminários e redações.

**PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:** participação nas aulas expositivas, atividades interpretativas e práticas, realização de seminários e produções textuais.

### **BIBLIOGRAFIA:**

#### **1ª etapa:**

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.). **Psicologia da Educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: edições UFC, 2009.

COLL, César et al (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem:** enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1983.

SILVA-PERDIGÃO, Marilete Geralda da. **O Behaviorismo de Skinner.** São Luís: UFMA (Texto digitalizado.), 2011.

\_\_\_\_\_. **A teoria cognitivista de Piaget.** São Luís: UFMA (Texto digitalizado), 2011.

#### **2ª etapa:**

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.). **Psicologia da Educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COLL, César et al (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky – Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

#### **3ª etapa:**

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SILVA, Marilete Geralda da. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais**. São Luís, EDUFMA, 2009.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2003.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

AQUINO, Júlio Groppa [et al.]. **Família e Educação: quatro olhares**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 16. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BOCK, Ana M. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1995.

BUCCI, Eugênio. KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CUPOLILLO, Mercedes Villa; COSTA, Adriana Oliveira B.(orgs.). **A Psicologia em diálogo com a educação**. Goiânia: Alternativa, 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1995, vol. XIII.



KARRARA, Kester et al. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Marilete Geralda da. **Concepções docentes do processo ensino-aprendizagem que emergem na vida da sala de aula: um estudo de caso**. 2002. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2002.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

**Parecer:** este programa foi reformulado pelos professores de Psicologia do Departamento de Educação II, e será desenvolvido com os alunos do curso de Pedagogia além das outras licenciaturas, cujos códigos estão inseridos no cabeçalho. Reformulação aprovada pela Assembleia Departamental Ordinária do dia 11 de setembro de 2013.

Em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Chefe do Departamento de Educação II

SIAPE: \_\_\_\_\_

**ANEXO Q:**

**Programa da disciplina Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II (32728436)**  
**DISCIPLINA: POLÍTICA E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

**Carga Horária: 60h - Créditos: 04**

**CURSOS:** ARTES VISUAIS (DEII0093), CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, CIÊNCIAS SOCIAIS, FILOSOFIA (DEII0093), FÍSICA ((DEII0093), GEOGRAFIA (DEII0093), HISTÓRIA (DEII0093), LETRAS (DEII0093), MATEMÁTICA (DEII0093), MÚSICA (DEII0093), QUÍMICA (DEII0093), TEATRO (DEII0093)

### **PROGRAMA DA DISCIPLINA**

#### **1. EMENTA:**

A relação Estado e políticas educacionais. Determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais do planejamento educacional. As políticas educacionais para o Ensino Básico e para a formação do educador a partir da LDB nº 9.394/1996. Plano Decenal de Educação. Financiamento da educação brasileira.

#### **2. OBJETIVO GERAL:**

Analisar criticamente a organização e o funcionamento da Educação Básica no Brasil, tendo como referenciais o planejamento, a legislação e o financiamento, no contexto do modelo econômico atual.

#### **3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar criticamente a política educacional como política social no Estado capitalista contemporâneo;
- Refletir sobre a política e o planejamento educacional brasileiro para a Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Promover a análise da legislação educacional, considerando seu conteúdo e seu significado como resultado do consenso entre as classes sociais antagonicas que integram a sociedade capitalista brasileira;
- Mostrar a relação entre política e planejamento educacional no Brasil, com ênfase para a formulação de políticas educacionais a partir da década de 90;
- Analisar os impactos das injunções dos organismos internacionais na Educação Básica no Brasil;
- Identificar as políticas de financiamento para a Educação Básica, destacando a municipalização, o FUNDEF, FUNDEB e o FNDE;
- Discutir os fundamentos das propostas de articulação entre trabalho e educação no contexto do neoliberalismo;
- Compreender os fundamentos da política de formação de professores e especialista para a Educação Básica.

#### **4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

1. **UNIDADE I: Política e planejamento educacional: o papel do Estado e determinantes históricos**
  - A educação como política social do Estado: a relação política educacional/política econômica;
  - Determinantes históricos sociais na formulação das políticas educacionais no Estado capitalista;
  - Planejamento educacional: diretrizes políticas e marcos legais nos Plano Decenal de Educação e Plano Nacional de Educação.
2. **UNIDADE II: Princípios norteadores das políticas educacionais no Brasil**
  - As mudanças da estrutura produtiva e seus impactos nas políticas educacionais.
  - Princípios norteadores das políticas educacionais no Brasil e sua relação com os Organismos Internacionais: UNESCO, UNICEF, BIRD, BM, FMI, OMC, OEA;
  - A centralidade da Educação Básica no contexto das políticas públicas do Estado brasileiro;
  - A política de municipalização da educação: entre a centralização e a descentralização;
3. **UNIDADE III: A organização da Educação Básica na LDB 9.394/96**
  - Educação Básica: níveis e modalidades
  - O Ensino Médio: diretrizes legais e curriculares e sua relação com a educação profissional
  - A educação profissional e a relação trabalho e educação;
  - A formação do educador para a Educação Básica.
  - Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: concepção e estratégias
4. **UNIDADE IV: O financiamento da Educação Básica no Brasil**
  - O financiamento da educação pública e alguns de seus problemas permanentes
  - As relações entre o público e o privado no financiamento da educação
  - Atual estrutura de financiamento da Educação Básica no Brasil: FUNDEB; Salário-educação e os programas do FNDE
5. **PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

A disciplina será desenvolvida a partir de procedimentos metodológicos diversificados tendo como princípios básicos: a unidade teoria-prática; a participação ativa dos educandos no processo de apreensão e construção de conhecimentos; o exercício da criticidade; o desenvolvimento do pensamento complexo; o trabalho coletivo e a interatividade entre os sujeitos aprendizes; e a mediação de saberes.

Nessa perspectiva, alguns procedimentos, sem exclusão de outros, serão priorizados:

- Aulas expositivas, acompanhadas de debates e de sínteses a partir dos aspectos fundamentais do objeto estudado;

- Seminários apresentados pelos alunos a partir dos estudos das obras indicadas com acompanhamento da professora;
- Elaboração de resumos e sínteses dos estudos realizados;
- Estudo de campo na escola;
- Sistematização escrita da análise da instituição escolar, com aporte teórico das obras estudadas.

## 6. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será concebida e praticada como processo contínuo objetivando diagnosticar, analisar e redimensionar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. Portanto, o processo de avaliação deverá permear todo o desenvolvimento da disciplina, em todas as atividades do percurso pedagógico, bem como nos momentos específicos com a intencionalidade de verificar a aprendizagem sobre os conteúdos trabalhados, em uma determinada unidade.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação levará em conta os seguintes critérios:

- Compreensão e apropriação autônoma do conjunto de informações transmitidas e debatidas nas aulas e seminários da disciplina;
- Capacidade de análise e síntese, demonstrada nos debates e nos trabalhos escritos;
- Participação ativa nas diversas atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina;
- Problematização dos conceitos, categorias e fenômenos estudados;
- Sistematização, oral e escrita, de idéias e saberes acerca dos conteúdos estudados, com rigor, clareza, coerência e sentido;

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cprtez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei DE Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2001.

BORGES, Célia Regina Congílio. **Taylorismo, fordismo e toyotismo: as relações técnicas e sociais de produção configurando reestruturações produtivas.** In: Lutas Sociais, nº 15/16, 2º semestre, 2005 e 1º semestre 2006.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FERRETI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico.** São Paulo: Autores Associados, Revista Educação & Sociedade, n.70. 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** São Paulo: Autores Associados, Revista Educação & Sociedade, n.68. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

HORTA, José Silvério Baia. **Planejamento Educacional.** In MENDES, Durmeval Trigueiro e Outros. **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez (Coleção docência em formação; Série Saberes pedagógicos). 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** São Paulo: Autores Associados, Revista Educação & Sociedade, n.68. 1999.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; SOUSA, Mirian Santos de. **A política de municipalização do Estado do Maranhão: alguns aspectos contraditórios.** In: OLIVEIRA, Cleiton de. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS Maria Rosimary S. dos. **A política de financiamento da educação básica no Brasil**: apontamentos para debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: autores associados, 1998.

SOARES Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na America Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Ivan. PNE: **Plano nacional de educação ou carta de intenção?** São Paulo: Autores Associados, Revista Educação & Sociedade, v.23, n.80. 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília, DF: Libe r livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano editora, 2003.

KUENZER, Z. Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APROVADO EM ASSEMBLÉIA DEPARTAMENTAL ORDINÁRIA REALIZADA EM 15/06/2011.

EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Chefe do Departamento de Educação II  
SIAPE: \_\_\_\_\_