

A PRESENÇA DA EJA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS DE PROFESSORES FORMADORES

THE PRESENCE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN THE MATHEMATICS TEACHING DEGREE: AN ANALYSIS OF DISCOURSES FROM TEACHER EDUCATORS

Rayane de Jesus Santos Melo*

Mauro Guterres Barbosa**

Franciane Silva Lima***

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar, a partir de discursos de docentes que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura em Matemática, a abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas e o processo de formação dos licenciandos para atuação nessa modalidade de educação. Os participantes da pesquisa foram professores que ministram disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Matemática em duas instituições públicas de ensino superior de São Luís – MA e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados seguiu os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso. Constatamos que nos cursos de Licenciatura em Matemática investigados ainda não há, por parte dos docentes, uma preocupação em qualificar o futuro professor de matemática para atuar na Educação de Jovens e Adultos. As poucas discussões existentes ocorrem no âmbito das disciplinas de Política Educacional e limitam-se ao que está prescrito na LDBEN nº 9.394/96, ou quando os alunos questionam sobre as especificidades e características dessa modalidade de educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formadores de Professores que Ensinam Matemática. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze, based on speeches from teachers who teach subjects in Mathematics Degree courses, the EJA approach to pedagogical subjects and the process of training graduates to work in this type of education. The research participants were professors who teach pedagogical subjects in the Mathematics Degree course at two public higher education institutions in São Luís – MA and the data were collected through semi-structured interviews. Data analysis complements the theoretical-methodological premises of Discourse Analysis. We found that in the Mathematics Degree courses investigated, there is still no concern on the part of teachers to qualify future mathematics teachers to work in Youth and Adult Education. As we discuss, we do not have any scope for educational policy disciplines and they are limited to what is prescribed in LDBEN nº 9.394/96, or when some of us question them as to the specifications and characteristics of the educational method.

* Doutora em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Chapadinha, Maranhão, Brasil. E-mail: rayane.melo@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8080-3086>

** Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: maurobarbosa@professor.uema.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8508-2508>

*** Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Chapadinha, Maranhão, Brasil. E-mail: franciane.lima@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4910-9050>



Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Trainers Who Teach Mathematics. Discourse Analysis.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação que vem se desenvolvendo desde os primórdios da Educação no Brasil (LIMA; MELO, 2019). No entanto, apesar de ter como objetivo combater o analfabetismo, assegurando “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996) e possibilitando a esses indivíduos a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos e participativos no meio social, essa modalidade ainda não conseguiu, de fato, um destaque no cenário do século XXI.

Autores como Gomes (2007), Gadotti (2011) e Gomes Filho (2012) retratam sobre a heterogeneidade encontrada nas turmas da EJA, originária de indivíduos que já possuem uma grande bagagem de vida. Gomes Filho (2012) afirma que não existe um público homogêneo da EJA porque é constituído, em sua maioria, por trabalhadores, donas de casas, jovens, idosos, portadores de necessidades especiais, dentre outros que trazem consigo diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças. Conforme promulgado no Art. 38º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, podem frequentar a EJA no nível fundamental, jovens maiores de 15 anos; e no nível médio, indivíduos maiores de 18 anos de idade (BRASIL, 1996).

Considerando a especificidade do público da EJA, faz-se necessário que os professores estejam preparados para atuar nessa modalidade de educação. Para isso é importante e necessário que as instituições de formação de professores busquem oferecer esta habilitação, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000:

as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (BRASIL, 2000, p. 54).

Ainda assim, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 acrescenta 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” para atuação na EJA (BRASIL, 2000). Dando ênfase a esta necessidade, as Diretrizes Operacionais da EJA, instituída pela Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelece que “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” (BRASIL, 2010).

Gomes Filho (2012) afirma que o exercício da docência na EJA exige uma profissionalização mais qualificada por esta atividade apresentar características especiais, representadas por ações diferenciadas de modelos convencionais. Ainda nas palavras do autor, ser professor da EJA é uma atividade complexa e desafiadora que não deveria ser exercida sem um preparo adequado.

Na perspectiva progressista de Freire (2015), vale ressaltar a importância de formar professores para EJA que tenham consciência do seu papel enquanto mediadores das experiências de vidas dos alunos trabalhadores com a sistematização dos conteúdos curriculares, professores que sejam cientes que não sabem tudo e que o educando não ignora tudo, professores que não sejam apenas “envernizados” no exercício docente com crianças e adolescentes para o exercício docente com jovens e adultos.

Nesta perspectiva, o professor que atuar na modalidade da EJA deve reconhecer as especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador, possuir a consciência crítica de seu papel de educador social, propiciar condições favoráveis aos educandos durante o processo de ensino e aprendizagem que os permita assumir-se como um ser histórico e social, que pensa, que critica, opina e dialoga. Neste contexto, os educadores necessitam criar condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que o professor e o aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar a sua própria construção (FREIRE, 2015).

Além da necessidade de se conhecer as características dos sujeitos designados da EJA, conforme já mencionado, é necessário repensar o currículo e as ações metodológicas, didáticas e pedagógicas destinadas a este público. Sendo assim, é imprescindível a efetivação de uma formação docente diferenciada para a atuação no campo da EJA, na qual sejam constituídos



saberes específicos para esta docência (VALENTE, 2021; WIELEWSKI; MORIEL JUNIOR, 2021; SOUZA; COSTA, 2021).

Destarte, falar da EJA é necessariamente repensar a prática educacional destinada aos jovens e adultos, que até então não possuem um atendimento de forma eficaz. Desse modo, é preciso refletir sobre a formação inicial do professor que atuará nessa modalidade de educação, bem como nas políticas públicas para o incentivo a esse campo que é tão importante para o desenvolvimento do país.

Partindo do exposto, neste estudo orientamo-nos pelo seguinte problema de pesquisa: *Como as especificidades da Educação de Jovens e Adultos estão sendo abordadas nos cursos de Licenciatura em Matemática com vista na formação de futuros professores para atuação nessa modalidade de educação?* Para responder essa questão, objetivamos analisar, a partir de discursos de docentes que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura em Matemática, a abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas e o processo de formação dos licenciandos para atuação nessa modalidade de educação.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com reflexões sobre a formação do professor que ensina(rá) matemática na EJA e a constituição de currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática com um olhar diferenciado para esta modalidade de educação. Além disso, entendemos que esta pesquisa poderá contribuir para que, as instituições analisadas, assim como as demais, percebam que, se não proporcionarem discussões sobre a EJA no processo de formação inicial dos futuros professores, estarão, de certa forma, proporcionando a marginalização dessa modalidade de educação, instituída na LDBEN nº 9.394 de 1996, visto que não estão formando professores qualificados e capacitados para atender as especificidades dessa modalidade de educação.

2 METODOLOGIA

Em consonância com os objetivos propostos, nessa pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, porque os cenários a serem investigados são as principais fontes da coleta de dados. Além disso, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 13).

Quanto aos procedimentos, utilizamos a pesquisa de campo que, segundo Gil (2008), procura o aprofundamento da realidade do contexto que está sendo pesquisado e basicamente é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade.

A pesquisa de campo foi realizada em duas IES públicas de São Luís: a UEMA, campus Paulo VI; e a UFMA, campus Dom Delgado. A escolha por essas instituições deu-se por serem as primeiras a implantar os cursos de Licenciatura em Matemática no Estado (UFMA - pela Resolução nº 79 de 1969; e UEMA - pela Resolução nº 318 de 2002), pela sólida infraestrutura física e pelo quadro profissional qualificado, o que se pressupõe formar maior número de professores para atuar na educação básica.

Delimitado o contexto da investigação, definimos os participantes da pesquisa (Quadro 1), que foram docentes que ministram disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Matemática das IES pesquisadas, selecionadas após analisarmos os Projetos Pedagógicos dos cursos e constatarmos possíveis discussões ou proximidades com o campo da EJA. As disciplinas escolhidas foram: Didática (60h), Política Educacional Brasileira (60h) e Prática Curricular no Ensino Médio (90h) da UEMA; e Didática (60h), Política e Planejamento da Educação no Brasil (60h) e Estágio Supervisionado I (90h) da UFMA. É importante ressaltarmos que essas disciplinas são ofertadas por professores tanto do Departamento de Matemática quanto por outros Departamentos: o Departamento de Educação e Filosofia da UEMA e os Departamentos de Educação I e Educação II da UFMA.

Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa da UEMA e da UFMA, identificados com seus pseudônimos

	PROFESSOR(A)	TRAJETÓRIA
UEMA	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, está vinculado ao Departamento de Educação e Filosofia e ministra disciplinas tanto no curso de Pedagogia quanto do Núcleo Comum: Planejamento Educacional, Gestão e Ensino, Didática e Avaliação.
	Lima	É licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFMA, 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, vinculado ao Departamento de Educação e Filosofia, 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.
	Pedro	É licenciado em Matemática pela UFMA, 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.
UFMA	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. Na instituição está vinculada ao Departamento de Educação II.
	Joana	É Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Matemática Pura; ingressou como efetiva na UFMA no ano de 2007; 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. Na UFMA, está vinculada ao Departamento de Matemática.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante a pesquisa de campo utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada junto aos docentes das IES, na qual nos permitiu, como afirmam Ludke e André (2014, p. 39), “a captação imediata e corrente da informação desejada e sobre os variados tópicos”. 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 ressaltarmos que após a realização da entrevista, os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, como exigido pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos como pressuposto teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD) desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, a partir da prática 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 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.

Desse modo, para analisarmos e compreendermos como os discursos dos docentes, das IES selecionadas, sobre a abordagem da EJA na formação dos licenciandos de matemática se constituíram e fazem sentido, construímos o dispositivo de análise mobilizando os conceitos de Interdiscurso, Formação discursiva e Condição de Produção. Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados, faz-se necessário compreender os conceitos que constituem o dispositivo analítico, para conseguirmos interpretar, com base na AD, os discursos. Desse modo, apresentamos tais conceitos no Quadro 02.



Quadro 2 – Conceitos da AD que constituem o dispositivo analítico da pesquisa.

Interdiscurso	“[...] 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” (ORLANDI, 2015, p. 29).
Formação discursiva	“A formação discursiva 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. [...] Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isso 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. 40).
Condição de Produção	“Compreendem fundamentalmente os sujeitos a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao compreendermos as noções da AD que mobilizamos na construção do dispositivo analítico e tendo definido nosso dispositivo teórico – documentos Oficiais (Brasil, 1996; Brasil, 2000; Brasil, 2010) e referências teóricas que discutem o tema EJA e a Formação de Professores (SOARES, 2008; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2010; BRAGA, 2011) –, daremos início a análise dos discursos dos docentes que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura em Matemática, com o intuito de compreendermos como ocorre o processo de formação do professor de Matemática para atuar na EJA.

3 ANÁLISE DE DISCURSOS DE PROFESSORES FORMADORES

3.1 Discursos de professores formadores que atuam no curso de Matemática da UEMA

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 ministram 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 planos de ensino evidenciam conteúdos que possibilitam abordar o tema EJA.

Procuramos investigar os conhecimentos, desses três professores, sobre a EJA que possivelmente utilizam em suas práticas docentes, como foram produzidos e se eles têm proporcionado espaços para discussões sobre essa modalidade de educação nas turmas da Licenciatura em Matemática. 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 LDBEN nº 9.394/96:

É uma modalidade de ensino, estabelecida pela LDBEN atual nº 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 condição de produção 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 educação destinada a indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada.

Compreendemos, assim, que a relação do discurso do Professor Lima com os dizeres da LDBEN nº 9.394/96 pode ter sido modelada a partir das discussões ocorridas durante seu processo formativo, uma vez que este nos afirmou que nas disciplinas da graduação e da especialização eram discutidos “o teor [...] do dispositivo legal, das diretrizes curriculares e a problemática educacional do jovem brasileiro” (Lima). Diante disso, podemos depreender que o conhecimento que o Professor Lima possui da EJA pode estar limitado ao discurso dos documentos oficiais, em especial da LDBEN nº 9.394/94.

O conhecimento que o Professor José nos revela sobre a EJA, analisado a partir do seu discurso, também possui interdiscursividade com a LDBEN nº 9.394/96. Porém, constatamos que ele traz um elemento novo, que vem sendo enfatizado no contexto atual, que é a Formação Profissional vinculada à Educação de Jovens e Adultos:

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 à 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 (SILVA, 2010).

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 apresentada no discurso do Professor José 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).

Os conhecimentos iniciais do Professor Pedro sobre a EJA não foram adquiridos durante seu processo formativo na graduação, conforme revela: “*Durante a minha formação como licenciando na graduação eu não tive nenhuma disciplina voltada para a educação de jovens e adultos*”. Suas primeiras experiências foram na prática docente em turmas dessa modalidade de educação: “... *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 educação, o professor Pedro 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 teóricas sobre o ensino de matemática na 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”.



Mesmo cientes das limitações dos conhecimentos dos professores formadores sobre a EJA, considerando que estes voltam-se ou para o discurso dos documentos oficiais ou para a experiência da própria prática, buscamos investigar se e como os professores, em suas práticas docentes, costumam proporcionar discussões sobre a EJA durante a oferta das 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 dessa componente curricular, ele não discute, o que nos leva a compreender que a sua formação discursiva pode estar associada ao contexto ideológico da própria UEMA, considerando que esta instituição ainda não proporciona, entre os professores, discussões para inserção da EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura, conforme mencionado pelo mesmo.

No entanto, a partir da análise do PPC de Licenciatura em Matemática da UEMA, realizado por Melo e Lima (2019), constatou-se que o plano de ensino de Didática do Curso de Licenciatura em Matemática da UEMA não indica níveis ou modalidades de educação para o direcionamento das discussões, o que nos leva a entender que o professor pode direcionar suas aulas para abordar tanto o ensino regular quanto as especificidades da EJA.

Ainda em seu discurso, o professor José 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 e 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*”. Diante disso, percebemos que os alunos têm interesse em discutir e aprender sobre a EJA, porém ainda falta interesse e motivação por parte do docente para abordar e direcionar, de forma mais sistemática, as discussões para essa temática de grande relevância na formação inicial do professor.

Já o Professor Lima, que ministra a disciplina Política Educacional Brasileira, salienta que costuma discutir o tema EJA quando trabalha a legislação: “[...] *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”. Observamos que a condição de produção de seu discurso e da sua prática docente incide na sua trajetória formativa, considerando que, conforme mencionado anteriormente, seus conhecimentos sobre a EJA podem estar limitados aos dizeres dos documentos oficiais, visto que o professor Lima revelou durante a entrevista que não tem experiência e não costuma desenvolver estudos sobre essa modalidade de educação.

Ainda em seu discurso, o professor Lima acrescentou que durante as apresentações dos seminários realizados na disciplina Política Educacional Brasileira, 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. (Lima)

A disciplina de Prática de Ensino, ministrada pelo Professor Pedro, com carga horária de 135 horas, é dividida em três etapas: discussões teóricas, vivência na escola e elaboração de relatório e material didático. Durante essa disciplina, o Professor Pedro afirmou que os licenciandos do turno noturno costumam desenvolver o momento de vivência na EJA, porque as turmas do Ensino Médio nesse horário, em sua maioria, são destinadas a essa modalidade de educação: “... 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 pode ter formulado 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, nos parece uma ação geradora de uma problemática inaceitável, que estimula gravemente a precarização do atendimento da EJA.

3.2 Discursos de professoras formadoras que atuam no curso de Matemática da UFMA

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, componentes curriculares estas que 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 ela 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.

Com o objetivo de constatar os conhecimentos que possuem 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 implantada. 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 11/2000, 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).

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)

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 conhecimento sobre a EJA, ao longo de sua trajetória acadêmica.

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)

Assim como o Professor Lima da UEMA, observamos que as discussões sobre a EJA proporcionadas pela Professora Eva na disciplina Política e Planejamento da Educação Básica

no Brasil, também se limitam aos dizeres da LDEBN nº 9.394/96. Assim, podemos depreender que a formação discursiva desses professores pode estar associada ao contexto ideológico dos seus cursos e das suas universidades, considerando que ainda não há, de forma expressiva, a presença da EJA nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos planos de ensino das componentes curriculares (MELO; LIMA, 2019), assim como incentivo e preocupação para formação de professores para atuação nessa modalidade de educação nos contextos das Licenciaturas (SOARES, 2008).

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 nº 9394/96 e o 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 fazer essa afirmação em seu discurso revela uma falta de preocupação com a formação de professores para atuar nessa modalidade de educação, uma vez que ao trabalhar com a LDBEN nº 9394/96, ela tem a possibilidade de abordar as especificidades dessa modalidade. Desse modo, observamos 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, no entanto, talvez por desconhecimento, optou por não abordar, priorizando o ensino regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder a questão norteadora: *Como as especificidades da Educação de Jovens e Adultos estão sendo abordadas nos cursos de Licenciatura em Matemática com vista na formação de futuros professores para atuação nessa modalidade de educação?*; e alcançar o objetivo proposto: Analisar, a partir de discursos de docentes que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura em Matemática, a abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas e o processo de formação dos licenciandos para atuação nessa modalidade de educação, foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições públicas de ensino superior de São Luís, a UEMA e a UFMA, na qual a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com



professores que lecionam disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Matemática das IES selecionadas e a análise dados ocorreu a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso.

A partir dos dados, constatamos que nos cursos de Licenciatura em Matemática da UEMA e da UFMA ainda não há, por parte dos docentes, uma preocupação em qualificar o futuro professor de matemática para atuar na Educação de Jovens e Adultos, considerando que nos discursos dos professores que ministram disciplinas pedagógicas não foram evidenciados momentos de discussões aprofundadas sobre a EJA e suas especificidades, sobre a importância da construção de saberes docentes para atender o público dessa modalidade de educação, bem como metodologias de ensino direcionadas para suas características. As poucas discussões existentes ocorrem no âmbito das disciplinas de Política Educacional e limitam-se ao que está prescrito na LDBEN nº 9.394/96, ou quando os alunos questionam sobre as especificidades e características dessa modalidade de educação.

Ainda assim, observamos que os conhecimentos dos professores sobre a EJA, exceto da professora Eva, são limitados a concepção básica dessa modalidade de educação e isso pode ser justificado pelas formações acadêmicas a que foram submetidos, os quais não os possibilitaram conhecer, a fundo, as características da educação destinada a jovens e adultos. Para alterar essa realidade, há a necessidade de os professores de ambas as instituições buscarem conhecer sobre a EJA, com o intuito de promover, em suas práticas docentes, espaços de discussões sobre a atuação docente nessa modalidade de educação.

Registramos, portanto, 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 esse debate.

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 acreditamos que 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 para atender as especificidades dessa modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Resolução n.º 03/2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2020.

BRASIL. **Parecer n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. J. **Profissionais fazendo a matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos**. 2007, 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2007.

GOMES FILHO, T. A. **Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2012.

LIMA, M. C. A; MELO, R. J. S. Um olhar para a trajetória e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, p. 572-589, mai./ago. 2019.

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

MELO, R. J. S; LIMA, M. C. A. EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): o discurso dos projetos pedagógicos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.10, n.28, p. 396-422, 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.



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

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.

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.

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.

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

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os experts e os currículos de matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 3, e21090, 2021. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v9i3.13033>

WIELEWSKI, Gladys Denise; MORIEL JUNIOR, Jeferson Gomes. Potenciais oportunidades formativas com MTSK e pesquisas científicas sobre frações e operações. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 1, e21013, 2021. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v9i1.11462>

SOUZA, Rafaella Bruno Antunes de; COSTA, Mônica de Oliveira. Referencial curricular amazonense: apontamentos sobre educação ambiental e possíveis transgressões. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 1, e21017, 2021. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v9i1.11475>

COMO CITAR - ABNT

Rayane de Jesus Santos Melo, Mauro Guterres Barbosa, Franciane Silva Lima. A presença da EJA na licenciatura em matemática: uma análise de discursos de professores formadores. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 16, n. 30, e21002, ago./dez., 2021. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v16.n30.3632>

COMO CITAR - APA

Melo, R. de J. S., Barbosa, M. G., Lima, F. S. (2021). . A presença da EJA na licenciatura em matemática: uma análise de discursos de professores formadores. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 16(30), e21002. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v16.n30.3632>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite

adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 21 de agosto de 2021.

Aprovado: 17 de novembro de 2021.

Publicado: 30 de dezembro de 2021.