



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM



**LINDALVA FRANCISCA DE OLIVEIRA SILVA**

**HISTÓRIAS DE VIDAS, SABERES E PARTILHAS: ESPAÇOS HABITADOS POR  
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Barra do Bugres–MT  
2022**

LINDALVA FRANCISCA DE OLIVEIRA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIDAS, SABERES E PARTILHAS: ESPAÇOS HABITADOS POR  
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (Unemat), Campus Universitário Dep. Est. “Renê Barbour”, de Barra do Bugres (MT), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. João Severino Filho

Tereza Antonia Longo Job CRB CRB1/1252

S586h	<p>SILVA, Lindalva Francisca de Oliveira. Histórias de Vidas, Saberes e Partilhas: Espaços Habitados por Alunos da Educação de Jovens e Adultos / Lindalva Francisca de Oliveira Silva - Barra do Bugres, 2022. 88 f.; 30 cm.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: João Severino Filho</p> <p>1. Eja. 2. Perfil Identitário Discente. 3. Etnografia. 4. Netnografia. 5. Etnomatemática. I. Lindalva Francisca de Oliveira Silva. II. Histórias de Vidas, Saberes e Partilhas: Espaços Habitados por Alunos da Educação de Jovens e Adultos:</p>
CDU 374.3/7	



Governo do Estado de Mato Grosso  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

LINDALVA FRANCISCA DE OLIVEIRA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIDAS, SABERES E PARTILHAS: ESPAÇOS  
HABITADOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus Univ. Dep. Est. "René Barbour" – Barra do Bugres - MT*, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática,

Aprovado em: 04 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Severino Filho (UNEMAT/PPGECM)  
Orientador

Profª. Drª. Cláudia Landin Negreiros (UNEMAT/PPGECM)  
Examinadora Interna



Profª. Dra. Luzia Aparecida de Souza (UFMS)  
Examinadora Externa



UNEMA TD/KC2/022-46833



Assinado com senha por JOAO SEVERINO FILHO - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 04/07/2022 às 16:10:01 e CLAUDIA LANDIN NEGREIROS - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 05/07/2022 às 12:09:01.  
Documento Nº: 2899108-340 - consulta à autenticidade em  
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=2899108-340>

SIGA

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento de muitas emoções e todas elas se misturam. É o alívio do dever cumprido, a alegria de uma conquista realizada, o entusiasmo para novos caminhos, o desenrolar do curso ao seu término, que agora gera uma angústia ao ver um ciclo da minha vida se fechar, e, claro, as lembranças.

Agradeço primeiramente a Deus, Amigo Fiel, que nunca nos abandona. Muitas foram as orações para que eu tivesse a oportunidade de chegar a esse dia e, com as bênçãos e a graça de Deus, eu cheguei!

Agradeço à minha mãe, Sebastiana Francisca de Oliveira (*in memoriam*), e ao meu pai, Geraldo Martins de Oliveira (*in memoriam*), pelo forte exemplo de simplicidade, luta, persistência e dedicação.

Agradeço à minha família e ao meu esposo, por sempre estarem ao meu lado nos dias mais difíceis, incentivando-me e ouvindo as minhas aflições. Talvez, sem eles, tudo isso não seria possível.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. João Severino Filho, pela acolhida, pelo apoio para a realização deste trabalho de pesquisa e por me proporcionar a concretização do sonho de ser uma mestra.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Landin Negreiros e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Aparecida de Souza, por terem aceitado o convite de participar deste momento tão importante para a minha formação profissional como educadora e pesquisadora. Obrigada pelo carinho, pela disponibilidade, pela atenção despendida, pelas leituras e contribuições para esta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Unemat e aos seus professores, grandes mestres, por me possibilitar momentos de leitura, reflexão e discussão, cujas experiências passaram e marcaram minha trajetória profissional.

Agradeço aos colegas de trabalho da Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EDIEB) Professor Milton Marques Curvo – Cáceres/MT, que partilharam os momentos de alegria e angústia no decorrer deste mestrado.

Agradeço a todos os colegas da turma do mestrado PPGECM do ano de 2019, pelos momentos de alegria durante as disciplinas presenciais, em especial, às minhas amigas, companheiras de caminhada, Zelair, Glaucia e Adriana, pela amizade, pelo carinho e pelo apoio. Sem vocês, o caminho teria sido mais difícil.

Agradeço aos sujeitos desta pesquisa, o senhor Osvaldo e a dona Osmarina, alunos do extinto Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), atual EDIEB Professor Milton Marques Curvo, por terem aceitado participar e colaborar com esta pesquisa, tornando-a possível.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, UNEMAT – MT que tornaram possível essa conquista formativa e profissional.

Obrigada!

*“E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”*  
(Paulo Freire, 1996, p. 64)

SILVA, Lindalva Francisca de Oliveira. **O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA): histórias de vida, sobrevivências, aprendizagens e compartilhamentos.** 2022. 87f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado buscou responder à seguinte questão: como ocorreu o processo de produção dos saberes e fazeres na construção da identidade do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcado por diferentes fases e circunstâncias de sua vida anterior e posterior ao ingresso no extinto Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Milton Marques Curvo, atual EDIEB Professor Milton Marques Curvo? Não obstante o problema levantado, em virtude da situação pandêmica instaurada no país e no mundo (Covid-19), o objetivo da pesquisa foi delimitado, ao tempo que se restringiu à experiência de um casal de alunos da EJA, no intento de demonstrar a importância, para um professor que atua na EJA, de conhecer e compreender a dinâmica das histórias de aprendizagens, adaptações e compartilhamentos desses alunos em tempos de crise. Para tanto, buscou-se conhecer o perfil identitário dos discentes do CEJA, a partir das histórias de vida dos alunos matriculados e envolvidos efetivamente no processo de aprendizagem na EJA, com foco na singularidade, na especificidade social, nas expectativas e nas limitações desses alunos no que se refere ao contexto educacional. Com base nas mudanças ocorridas nos últimos anos, no perfil do alunado da educação básica, em particular dos alunos do CEJA Professor Milton Marques Curvo, localizado na cidade de Cáceres (MT), a pesquisa mostrou-se imprescindível, uma vez que, a partir da compreensão de como se dá a construção identitária desses sujeitos no contexto educacional, foi possível ainda verificar as produções de conhecimentos não escolares que emergem dos modos de vida desses alunos e a importância de o docente conhecer esses contextos para a preparação de sua prática pedagógica, visando aproveitar desses saberes nos processos de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aula da EJA.

**Palavras-chave:** EJA; perfil identitário discente; etnografia; netnografia; etnomatemática.



SILVA, Lindalva Francisca de Oliveira. **The student of Youth and Adult Education (YAE): life stories, survival, learning and sharing**. 2022. 87f. Dissertation (Master in Science and Mathematics Teaching). Mato Grosso State University (Unemat).

### **ABSTRACT**

This master's degree research sought to answer the following question: how did the process of production of knowledge and actions occur in the construction of the identity of the Youth and Adult Education (YAE) student, marked by different phases and circumstances of his life before and after he entered the former Youth and Adult Education Center (CEJA) Professor Milton Marques Curvo, currently EDIEB Professor Milton Marques Curvo? Despite the problem raised, due to the pandemic situation in the country and in the world, the research objective was limited to the experience of a couple of YAE students, to demonstrate the importance, for a teacher who works in YAE, of knowing and understanding the dynamics of the learning stories, adaptations, and sharing of these students in times of crisis. To do so, we sought to know the identity profile of the students of CEJA, based on the life stories of students enrolled and effectively involved in the learning process in YAE, focusing on the uniqueness, the social specificity, the expectations, and limitations of these students regarding the educational context. Based on the changes that have occurred in recent years in the profile of basic education students, particularly the students at the CEJA Professor Milton Marques Curvo, located in the city of Cáceres (MT), the research proved to be essential, since, from the understanding of how the construction of the identity of these subjects occurs in the educational context, it was also possible to verify the production of non-school knowledge that emerges from the ways of life of these students and the importance of the teacher knowing these contexts to prepare his or her pedagogical practice, aiming to take advantage of this knowledge in the teaching and learning process in the YAE classroom.

**Keywords:** YAE; student identity profile; ethnography; netnography; ethnomathematics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual da netnografia .....	38
Figura 2 – Grãos de café em ponto de colheita .....	52
Figura 3 – Pé de café do sítio do Sr. Osvaldo .....	52
Figura 4 – Grãos de café em processo de secagem.....	53
Figura 5 – Processo de limpeza dos grãos de café.....	54
Figura 6 – Grãos de café em coco.....	54
Figura 7 – Grãos de café em processo de torra.....	55
Figura 8 – Grãos de café torrados.....	56
Figura 9 – Moedor manual de café .....	56
Figura 10 – Pó do café armazenado para consumo .....	57
Figura 11 – Madeira utilizada para confeccionar o pilão.....	58
Figura 12 – Talhadeira utilizada para confeccionar pilão .....	58
Figura 13 – Pilão pronto para uso.....	59
Figura 14 – Garrafa PET de 2 litros usada para medida e balde para a mistura .....	60
Figura 15 – Soda cáustica.....	60
Figura 16 – Óleo de fritura reciclado .....	61
Figura 17 – Processo de fabricação do sabão.....	61
Figura 18 – Adição de vinagre ao processo de fabricação do sabão .....	62
Figura 19 – Barras de sabão cortadas e prontas para uso.....	62
Figura 20 – Confecção do álcool em gel caseiro .....	63
Figura 21 – Colheita da mandioca .....	65
Figura 22 – Retirada da casca da mandioca .....	65
Figura 23 – Processo de lavagem da mandioca.....	66
Figura 24 – Processo de torra da farinha de mandioca .....	67
Figura 25 – Doce de abóbora.....	69
Figura 26 – Doce de banana .....	70
Figura 27 – Pão de queijo.....	71

## LISTA DE SIGLAS

ADTC – Ato das Disposições Transitórias da Constituição

CEA – Campanha de Educação de Adultos

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CPC – Centros Populares de Cultura

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EDIEB – Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional de Seguro Social

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MT – Estado de Mato Grosso

NEPs – Núcleos de Educação Permanente

NES – Núcleos de Estudos Supletivos

OBEDUC – Grupo de Pesquisa Observatório da Educação

OCDE/MT – Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso

OMS – Organização Mundial de Saúde

PL – Partido Liberal

PET - Polietileno Tereftalato

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PPGECM – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática  
ROP – Regras de Organização Pedagógica  
SEA – Serviço de Educação de Adultos  
SEALF – Secretaria de Alfabetização  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso  
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>16</b>
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>27</b>
<b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E AS MUDANÇAS OCORRIDAS QUANDO O MUNDO PAROU</b> .....	<b>27</b>
2.1 TEMPOS DE PANDEMIA.....	29
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	32
2.2.1 <i>Etnografia, netnografia e etnomatemática em tempos de pandemia</i> .....	34
2.2.2 <i>Princípios básicos da netnografia</i> .....	39
2.2.3 <i>Etnomatemática</i> .....	40
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>42</b>
<b>HISTÓRIAS DE VIDA, DE APRENDIZAGEM E DE ENSINAMENTO</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>50</b>
<b>OS SABERES PRODUZIDOS, PRATICADOS E DIFUNDIDOS</b> .....	<b>50</b>
4.1 A REPRODUÇÃO DA “DONA GALINHA” .....	50
4.2 PLANTAÇÃO DE CAFÉ.....	51
4.3 CONFECÇÃO ARTESANAL DO PILÃO .....	57
4.4 CONFECÇÃO DO SABÃO EM BARRA CASEIRO .....	59
4.5 CONFECÇÃO DO ÁLCOOL EM GEL.....	63
4.6 CONFECÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA.....	64
4.7 ESPAÇO DE PRODUÇÃO FAMILIAR .....	68
4.7.1 <i>Doce de abóbora</i> .....	68
4.7.2 <i>Doce de banana</i> .....	69
4.7.3 <i>Pão de queijo</i> .....	70
4.8 OS SABERES PRODUZIDOS E O REFLEXO NA EJA.....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SR. OSVALDO</b> .....	<b>85</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SRA. OSMARINA</b> .....	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 garante legalmente a educação com qualidade nas escolas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) reconhece como um direito do cidadão o ensino formal por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que essa modalidade oportuniza ao jovem e ao adulto a regularização e a conclusão de sua etapa escolar, além de oferecer o ensino profissional e de contribuir para a formação do aluno como cidadão.

A modalidade EJA deve promover a aprendizagem significativa, uma vez que os alunos já possuem uma multiplicidade de conhecimentos e necessidades específicas, características da identidade deles, que ficaram à margem do sistema escolar por vários motivos, oriundos de vivências e contextos diferenciados e que estão em fases da vida distintas da infância.

Diante do exposto, é importante considerar a heterogeneidade desse público, os interesses, as identidades, as preocupações, as necessidades, as expectativas em relação à escola e à educação, as habilidades, enfim, as vivências desse grupo, a fim de construir uma proposta pedagógica que considere suas especificidades.

Os problemas destacados pelas escolas em relação à educação são diversos e agravados quando ocorre a desigualdade e a exclusão dos educandos, que levam ao insucesso escolar e marcam a vida do indivíduo por toda a sua existência. Assim, os educadores devem estar preparados para se adaptarem às necessidades de seus alunos, de modo a recuperarem o tempo de escolaridade perdido no passado, desmistificando a ideia de que os períodos importantes para o aprendizado sejam apenas a infância e a adolescência.

Busca-se, assim, uma concepção mais ampla das dimensões “tempo e espaço de aprendizagem”, em que professores e alunos possam constituir uma relação dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem.

Em vista disso, refletir sobre as características e as especificidades do aluno da EJA é importante para conhecer e elaborar intervenções pedagógicas específicas para suprir as necessidades desse público. Inicialmente, intentou-se criar instrumentos que colaborassem na produção de informações sobre o perfil identitário do aluno dessa modalidade em relação à faixa etária, à escolarização, ao mundo do trabalho e à inserção no núcleo familiar e, posteriormente, compreender quais são os saberes matemáticos que esse aluno identifica na sua prática profissional.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, os sujeitos participantes foram os alunos da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EDIEB) Professor Milton Marques Curvo, localizada na cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso.

Em relação a essa instituição, cabe ressaltar que, a princípio, denominada Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo, quando se tornou um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), por meio do Decreto n.º 1.933, de 13 de maio de 2009. Tempos depois, esse centro foi extinto e, mediante o Decreto n.º 792, de 18 de janeiro de 2021, instituiu-se, em seu lugar, a EDIEB, que, segundo o secretário executivo de Educação, Sr. Amauri Fernandes, em uma entrevista no jornal local da cidade de Cáceres (MT), passaria a ofertar tanto o ensino, para além da EJA, às turmas do ensino fundamental e médio regulares, quanto o espaço para a educação prisional, associada ao sistema socioeducativo do município.

Devido à mudança para a EDIEB, a referida escola precisou se adequar para seguir as propostas pedagógicas e metodológicas que foram definidas a todas as instituições nesse formato do estado de Mato Grosso e estabelecidas nas Regras de Organização Pedagógica (ROP).

Diante disso, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: como ocorreu o processo de produção dos saberes e fazeres na construção da identidade do aluno da EJA, marcado por diferentes fases e circunstâncias de sua vida anterior e posterior ao ingresso no antigo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA Professor Milton Marques Curvo, atual EDIEB Professor Milton Marques Curvo)?

Ademais, procurou-se conhecer o perfil identitário dos alunos da EJA que integram o locus desta pesquisa, que, em virtude da situação pandêmica instaurada pela Covid-19 no país e no mundo, foi delimitado e se restringiu à experiência de um casal de alunos, passando a ter, como objetivo, o interesse em demonstrar a importância, para um professor que atua na EJA, de conhecer e compreender a dinâmica das histórias de aprendizagens, adaptações e compartilhamentos desses alunos em tempos de crise.

Destaca-se ainda que as mudanças ocorridas, nos últimos anos, no perfil identitário do alunado da educação básica, particularmente dos alunos da EDIEB localizada na cidade de Cáceres (MT), foram despertando em mim a intenção e a motivação na busca por dados que auxiliassem a responder a algumas inquietações surgidas em minha trajetória acadêmica e profissional. Sobre isso, traço aqui uma síntese.

Graduei-me como professora de Matemática em 2013 e, desde então, tenho atuado dentro da rede básica de educação de Cáceres (MT). Além disso, no período de 2012 a 2014,

participei do grupo de pesquisa denominado Observatório da Educação (OBEDUC), com foco em Matemática e na iniciação às Ciências, na qualidade de bolsista acadêmica.

As experiências vivenciadas nas práticas desse grupo, para além das aprendizagens significativas voltadas a melhorar o processo educativo por meio de conhecimentos, habilidades, valores adquiridos e construídos coletivamente, mostraram-se como um divisor de águas, pois impulsionaram a minha vontade de aprofundar nos estudos, buscando compreender não só o processo de formação docente como a influência das práticas pedagógicas na construção identitária dos alunos (ARROYO, 2006).

Ademais, os desafios enfrentados para o exercício da profissão também serviram como estímulo e me sustentaram na busca por respostas sobre como são construídos as identidades e os saberes dos alunos, sinalizando ainda a necessidade de focalizar naqueles que integraram o então CEJA Professor Milton Marques Curvo, buscando identificar como esses alunos foram afetados com as mudanças ocorridas no processo de extinção dos CEJAs e no estabelecimento das novas unidades voltadas à EJA.

Trata-se de questões que vão além das capacitações apreendidas em sala de aula durante o meu processo formativo, as quais, inclusive, levaram-me a buscar formas de prover as lacunas da formação inicial, por meio da realização de um curso de especialização em Matemática para a educação básica na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ratificou quanto à necessidade de me aprofundar nas questões da pesquisa sobre o perfil identitário dos alunos da EJA.

Durante a especialização, mantive minhas funções docentes e busquei participar de encontros e eventos que fomentassem as discussões sobre a educação como um todo. Ao terminar essa pós-graduação, estava decidida a ingressar no mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), compreendendo tal processo como essencial para aprofundar nos estudos e na compreensão sobre a temática e para buscar meios de aprimorar meus conhecimentos e a minha atuação junto aos alunos.

Diante desse contexto, a pesquisa foi desenvolvida e culminou nesta dissertação, que se encontra organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 1, *A Educação de Jovens e Adultos*, traz um panorama histórico, conceitual e legal sobre essa modalidade de educação no Brasil, apontando para o atual estado em que ela se encontra.

Já o Capítulo 2, denominado *Os caminhos metodológicos da pesquisa e as mudanças ocorridas quando o mundo parou*, discorre sobre as ações de pesquisa programadas e os necessários ajustes ocorridos por conta da nova postura que todos nós tivemos que adotar,



orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para o enfrentamento da pandemia ocasionada pela Covid-19. Nesse capítulo, apresentam-se ainda os detalhes da pesquisa de campo, que assumiu características de uma netnografia ou, ainda, etnografia virtual.

O Capítulo 3, *Histórias de vida, de aprendizagem e de ensinamento*, apresenta a história de vida do senhor Osvaldo e da dona Osmarina, um casal de alunos da EJA inserido no lócus desta pesquisa, com os quais tive contato, desde o início da pesquisa, e que se tornaram os únicos interlocutores durante todo o processo, contribuindo espontaneamente com as informações que consubstanciaram a análise realizada por meio deste estudo.

As discussões apresentadas no Capítulo 4, *Os saberes produzidos, praticados e difundidos*, são resultado da descrição de vídeos produzidos pelo senhor Osvaldo e pela dona Osmarina, que nos mostraram detalhadamente como realizavam suas tarefas no cotidiano do sítio, local onde moravam e se isolaram por força da pandemia.

Por fim, apresentam-se as *Considerações Finais* obtidas com a pesquisa, buscando responder aos questionamentos inicialmente levantados e discorrer sobre as reflexões e os entendimentos alcançados durante o período de estudo.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como um fio condutor à cidadania para todos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos e/ou se encontram fora do processo educativo. Como o próprio nome já diz, o público dessa modalidade é composto de jovens e adultos, que possuem uma trajetória de vida e conhecimentos acumulados. Esses saberes contemplam os aspectos da trajetória pessoal, profissional e educativa do alunado da EJA e visam promover as trocas de experiências, a visão de mundo desse aluno e dialogar a respeito de suas concepções e de seu posicionamento sobre o que vive. Para Carvalho (2011, p. 60):

Os dados (fatos) que constituem a nossa história de vida, além de nos representar (presentificar) como ser que encarna personagens, devem mostrar que somos produtos de um processo de interações e mudanças constantes, que nos dão possibilidades de transformação, de nos superar e de vir a ser outro, notadamente um indivíduo autodeterminado ou que está em busca da sua emancipação como ser humano e como cidadão.

Compreendemos que ensinar os alunos da EJA a partir de suas vivências gera, tanto no educando quanto no educador, reflexões acerca de suas experiências e busca não só promover a melhoria de vida do educando como dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem, pois as histórias de vida proporcionam momentos de dialogicidade e reflexão entre os sujeitos na construção de um espaço onde há um encontro de muitas vozes (FREIRE, 2004).

Contudo, no decorrer dos anos, essas pessoas ainda têm a concepção do modelo tradicional de educação que prioriza apenas a educação bancária, ou seja, o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno é o receptor de toda a aprendizagem. Nesse sentido, é indispensável que esse aluno retorne às salas de aula com um modelo educacional diferenciado e inovador, pois, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ocorrerá de maneira gradual e significativa.

Na visão de Dayrell (1996, p. 144), os alunos que chegam à escola são “Sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mas amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências dentro de um campo de possibilidade de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos”.

Nessa perspectiva, ressalta-se que há uma desigualdade na população atendida pela EJA, que tem características e especificidades distintas, pois uma grande parte dos alunos são sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, cuja realidade acarreta a falta de comprometimento e a não participação ativa na sociedade.

Ademais, a maioria desses alunos da EJA não sabe ler e escrever, mas busca a alfabetização. Já aqueles que possuem essas habilidades apenas desejam adquirir o diploma e outros saberes para se sentirem cidadão. Ainda hoje se constata que o número de analfabetos existentes no Brasil é reflexo de um processo histórico que interferiu, de forma negativa, na educação dessas pessoas, fazendo com que buscassem outros meios de sobrevivência.

No Brasil, o anseio pela educação de adultos não escolarizados iniciou-se na colonização, em 1549, quando os padres jesuítas tiveram a missão de catequizar e propagar a fé cristã aos indígenas. Com isso, a alfabetização e a difusão da língua portuguesa contribuíram como elemento de aculturação<sup>1</sup> dos nativos (Paiva, 1973).

Já, em 1759, com a Reforma Pombalina, o Estado passou a ser o responsável pela educação, inserindo aulas régias no currículo educacional, como o latim, o grego, a filosofia e a retórica, que eram ministradas por professores sem especialidades específicas. Contudo, com a chegada da família real no Brasil, em 1807, houve a necessidade de mão de obra especializada no trato com a realeza.

Com a Constituição de 1824, promulgada no período imperial, foi determinado que todos os cidadãos tinham direito à instrução primária gratuita, porém se considerava cidadão somente pessoas livres e saídas das elites, que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial, limitando, dessa forma, a concepção de liberdade, uma vez que era privilégio de alguns.

No período de 1887 a 1897, considerado de transição entre o império e a República, a educação se destacou com os conceitos de liberdade, que, até então, era uma concepção indefinida.

---

<sup>1</sup>Aculturação: processo de modificação cultural do indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

Para os nossos ancestrais, liberdade era a participação do povo no governo, com decisões políticas sendo tomadas em praça pública, enquanto, para o homem moderno, é o oposto, ou seja, está no privado, na capacidade de ir e vir, na propriedade, na opinião e na religião. A República, portanto, significaria um governo livre, um governo da lei ou, ainda, um governo popular, apostando no aumento de eleitores para a sustentação dos interesses das elites com a educação. Dessa maneira, a escola se tornou a principal ferramenta de formalização desse novo sistema, cuja função era preparar o cidadão para uma nova sociedade.

Em 1930, no Brasil, a EJA teve início em um período no qual a nação brasileira passava por mudanças tanto no processo de industrialização quanto na concentração populacional nos grandes centros urbanos e isso refletiu em como se dava o processo de construção da história da educação brasileira. Tal afirmação é corroborada por Paiva (1973, p. 168), a qual afirma que: “As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 1928 do Distrito Federal, ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30”.

Para Beisiegel (1974), a educação de adultos foi considerada um elemento essencial na elevação dos níveis de escolarização da população, compreendendo que esse processo era fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos.

A EJA se estabeleceu notadamente como tema de política educacional somente a partir da década de 40, porém, antes disso, foi mencionada a necessidade de se oferecer educação para adultos em textos normativos anteriores, a exemplo da Constituição de 1934, que, na alínea *a* do parágrafo único do artigo 150, do capítulo sobre educação e cultura, dispôs que: “O plano nacional de educação constante de lei federal, [...] só se poderá renovar em prazos determinados,” e desde que obedecida, dentre outras, a seguinte norma: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; [...]” (Brasil, 1934).

Esse anseio se transformou em ações e programas governamentais nas décadas de 40 e 50, em âmbito nacional, de vasta amplitude, sendo eles: o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942; o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha de Educação de Adultos (CEA), ambos em 1947, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958.

De acordo com Gadotti (2000), no ano de 1958, o então presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, convocou grupos de vários estados brasileiros para que relatassem suas experiências com o trabalho na EJA durante o Congresso de Educação de Adultos.

Durante esse evento, destacou-se a experiência de um grupo pernambucano, liderado pelo professor Paulo Freire, que, na década de 60, desenvolvia diversos trabalhos na educação de adultos, como os programas: Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP Recife), ambos iniciados em 1961, e os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outros com iniciativas de caráter regional ou local (Gadotti, 2000).

No Brasil, a EJA foi constituída por meio da educação popular, cujo intuito era de transformar a estrutura social na politização das classes populares e no preparo para a participação ativa na sociedade e para o desenvolvimento pleno da democracia. Nesse sentido, buscando trilhar os caminhos que formalizaram a EJA, passa-se, a partir daqui, a apresentar uma síntese das principais leis que regulamentaram essa modalidade, tendo, como ponto de partida, a década de 1960, dando sequência às informações anteriores.

Em 1967, foi editada a Lei n.º 5.379, que instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>2</sup> para a promoção da alfabetização funcional de jovens e adultos e, em 1971, a Lei n.º 5.692, que regulamentou o ensino supletivo, apresentando a visão de que o ensino no período noturno era uma oferta compensatória e um processo mais rápido da escolarização. Em 1985, foi extinto o Mobral, ocupando o seu lugar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com as mesmas características do Mobral, porém sem o incentivo financeiro necessário para o seu custeio.

Em 1990, a Educar foi extinta no governo Fernando Collor, sendo então instituído o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo intuito era reduzir em 70% o número de analfabetos no Brasil em um período de cinco anos. Nessa década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo o termo ensino supletivo por EJA.

De acordo Delors (2003), o ensino:

Apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal dever

---

<sup>2</sup> De acordo com Bello (1993, s.p.), “O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.”

ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. (UNESCO, 1997, p. 2)

Ainda de acordo com a UNESCO (2004, p. 19), o público-alvo da EJA é assim delimitado:

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (UNESCO, 2004, p. 19).

Enquanto isso, a Constituição Federal de 1988 trouxe algumas conquistas para o campo das políticas públicas, dentre elas, a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir educação para todos que não tiveram acesso, independentemente da faixa etária, instituindo que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Além disso, mediante essa Carta Magna, o ensino fundamental e médio passou a ser obrigatório e gratuito, sendo a oferta garantida, inclusive, a todos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

No parecer de 11/5/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve referências às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque nelas foi possível verificar as três funções estabelecidas para a EJA:

- A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração dos direitos negados. - A função equalizadora, que propõe garantir a redistribuição e a locação, em vista de mais igualdade a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola para aqueles que foram desfavorecidos. - A função qualificadora tem como função, por excelência da EJA, corresponder às necessidades de atualização e de aprendizagem contínua própria da era em que nos encontramos. (Soares, 2002, p. 13)

Historicamente, o art. 208 da Constituição de 1988 garantiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que não tiveram acesso e pela progressão na infância e adolescência.

No texto original, o art. 50 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 (ADTC/88) conferiu um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, período em que as três esferas de governo foram obrigadas a

dedicar 50% dos recursos públicos vinculados à educação para essas metas. Nessa época, a LDB tramitou no Congresso por oito anos, sendo aprovada no final de 1996.

Ainda que a LDB/96 tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a Emenda n.º 14, aprovada quase que na mesma data, alterou a redação do art. 208 da Constituição, exonerando jovens e adultos da frequência à escola. Mesmo que não tenha sido esse o intuito do legislador, tal alteração no texto constitucional abonou as interpretações que descaracterizaram o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para esse grupo etário.

A Emenda n.º 14 alterou ainda a redação do art. 50 do ADTC/88, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse processo de desconstituição dos direitos educativos consolidou-se no veto presidencial ao inciso II, do Art. 2º, da Lei n.º 9.424/96, que regulamentou a Emenda n.º 14, excluindo as matrículas de jovens e adultos, no ensino fundamental, dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre as esferas de governo, por meio do Fundef.

Diante das limitações do financiamento decorrente dessa medida, as instâncias subnacionais de governo, às quais cabe a oferta pública de ensino fundamental à população jovem e adulta, foram objetivamente desestimulando a expansão desse nível de modalidade educacional.

Dessa maneira, a LDB/96, no artigo 4º, incisos I e VII, reafirmou o direito dos jovens e adultos ao ensino na modalidade da educação básica, de acordo com as suas necessidades e condições. Assim:

#### TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (Brasil, 1996).

A década de 80, de acordo Haddad e Di Pierro (2000), foi um período importante para a EJA, pois, nessa época, os programas de escolarização passaram a acolher um novo perfil de

estudantes dessa modalidade: os jovens oriundos da zona urbana com trajetória escolar anteriormente frustrada.

Conforme mencionam Haddad e Di Pierro (2000), o público da EJA, nos últimos anos, tem sido formado tanto por moradores da zona rural quanto urbana, tendo cada um desses uma trajetória distinta, porém com o mesmo fim, ou seja, a dificuldade de acesso e permanência em sala de aula.

Dessa maneira, é imprescindível identificar a diversidade dos sujeitos da EJA para assegurar melhores condições no processo de ensino e aprendizagem, conforme corrobora Freire (2000, p. 55):

O fundamental é testemunhar como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação ao seu direito de ter.

Nesse sentido, reforça-se a opinião de que o público da EJA é formado de pais, mães, trabalhadores, jovens, adultos e muitas outras relações e situações que exigem a compreensão e o amparo do direito e do respeito pelo(a) educador(a). Nesse contexto, percebe-se a marca da heterogeneidade desse público nas classes da EJA, pois cada aluno apresenta uma imensidão de histórias e ideias, que se entrelaçam no complexo mundo educacional.

Gadotti e Romão (2011, p. 47) ainda destacam que “o aluno não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa”, ou seja, cada aluno dessa modalidade se caracteriza por suas experiências, que não podem ser ignoradas, o que exige um olhar diferenciado daquele ofertado às crianças nas escolas.

Observa-se, portanto, que muitos jovens, adultos e idosos enfrentaram diversos desafios em sua vida escolar, que os levaram a escolher entre permanecer ou abandonar a escola, tendo, em sua maioria, estudado por um curto período. No entanto, a nova realidade educacional estabelece a inclusão desses indivíduos no ensino fundamental, com 15 anos, e no ensino médio, com 18 anos.

Em suma, o importante é que (re) pensemos o nosso conceito de EJA. É sabido que esse público tem vontade de ler e de aprender, contudo de maneira mais ampla, característica de quem já tem experiência de vida e necessita não só da própria escrita e leitura convencional como também, acima de tudo, de ler as entrelinhas impostas pela problemática de ser e de estar



plenamente exercendo a cidadania. Nesse sentido, coaduna-se com Rodrigues (2006, p. 302) quando afirma que:

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica inicialmente em rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno.

Ao discorrermos sobre o processo histórico da EJA no âmbito nacional, Santos (2013) afirma que, em Mato Grosso, no contexto das políticas educacionais para a EJA, o estado não foi diferente do restante do país.

[...] o cenário no Estado de Mato Grosso, nas décadas de 1970, não foi diferente, com a implantação do MOBREAL, assumida pelas prefeituras, e desenvolveu ainda sua política educacional para atender os jovens e adultos a partir de Lei nº 5.692/71, incorporado às propostas de uma supletivação. (SANTOS, 2013, p. 50).

De acordo com o parecer CFE n.º 699/72, que estruturou o ensino supletivo em nível nacional:

Mato Grosso implantou em alguns polos regionais e na capital os Centro de Estudos Supletivos (CES), responsável pelos exames supletivos a nível estadual, em algumas cidades implantou-se os, Núcleos de Estudos Supletivos (NES) e os Núcleos de Educação Permanente (NEPs), com oferta do supletivo profissionalizante e não profissionalizante, com Ensino Modular e Projetos Logos II. (SANTOS, 2013, p. 50).

Contudo:

[...] foi em âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou. No caso de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, com os CES – Centros de Ensino Supletivo -ofertava o exame supletivo, conhecido no estado como “provão” - exames de massa. Os CES tinham características peculiares de “centro de estudos”, os alunos adquiriam os materiais didáticos sob a forma de módulos instrucionais, estudavam de acordo com seu ritmo próprio, recebendo orientação por parte dos professores-orientadores de aprendizagem, para sanarem suas dúvidas, intermediados por atendimentos individualizados e ou em pequenos grupos. (SANTOS, 2013, p. 50).

A implantação dos cursos do Centro de Estudos Supletivos (CES) ocorreu na capital mato-grossense em 1974, enquanto, no município de Cáceres, deu-se em 1981, por meio do:

Decreto nº 1146/81, publicado no Diário Oficial do Estado em 20/06/1980 o CES “Prof. Milton Marques Curvo”, para atender os cursos de exames supletivos ofertados para conclusão do ensino fundamental e ensino médio, ofertando-se, também, cursos profissionalizantes, tais como assistente e técnico em enfermagem e outros, tais como o ensino através de módulos e ainda o Logos II (habilitação de

I a IV série para professores leigos da zona rural e urbana). (SANTOS, 2013, p. 51).

Entre o ano de 1990 e 2000, de acordo com Boff (2002), Mato Grosso implantou diversas políticas públicas de educação de jovens e adultos na modalidade de cursos supletivos, cujo intuito era sanar uma dívida social com os que foram excluídos do sistema escolar em uma sociedade desigual, buscando ainda reduzir a taxa de analfabetismo.

Após diversos programas educacionais implantados, no censo de 2004, os resultados são preocupantes, conforme constata a autora:

No Estado de Mato Grosso “a realidade da demanda potencial da EJA é tão grande que ultrapassa a do próprio ensino regular. Ademais, repete-se nesta modalidade de ensino a seletividade e a exclusão, características históricas da escola e da modalidade”. Para comprovar essa particularidade, conforme dados do Censo Escolar de IBGE 2004, no Estado de Mato Grosso, a população acima de 25 anos, alcança 833.000 pessoas, contra um atendimento escolar na rede estadual de MT, no mesmo ano, da ordem de 48.214 alunos, o que representa 5,79% da demanda. (Santos, 2013, p. 53).

Em 2008, nesse estado, com o intuito de buscar uma política para a Educação de Jovens e Adultos que atendesse aos princípios legais — nacional e internacional — e que reconhecesse as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino, foram instituídos pelo Decreto Estadual n. 1.123, de 28 de janeiro de 2008, “os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, vinculados à Secretaria de Estado de Educação”. De acordo com Santos (2013, p. 53):

No mesmo ano foram implantados cinco CEJAS em três cidades e na Capital Cuiabá, 03, nos municípios de Juína e Várzea Grande, sendo 01 em cada. Em 2009 houve implantação e autorização para mais 19 CEJAS, nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Confresa, Cuiabá, Jaciara, Juara, Lucas do Rio Verde, Matupá, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Rosário Oeste, Rondonópolis, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra.

O CEJA foi instituído com a finalidade de ampliar a oferta da EJA com uma proposta pedagógica específica. Conforme apontam Oliveira e Eiterer (2018, p. 62), as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (OCDE) dos centros devem proporcionar ao estudante dessa modalidade uma educação própria, que respeite o espaço e o tempo de aprendizagem, valorizando a sua individualidade e oportunizando a conclusão dos estudos conforme a sua disponibilidade, além de contar com ofertas “diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida”.

Os CEJAs priorizaram, de acordo com Oliveira e Eiterer (2018, p. 63): “a vida humana e a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos alunos, considerando os

saberes adquiridos na informalidade das suas vivências de mundo”, ou seja, reconheceram as experiências adquiridas na vida do educando e, com base nisso, ofereceram uma nova concepção de mundo e de educação.

A proposta de ensino dos CEJAs foi fundamentada pelas Regras de Organização Pedagógica (ROP), conforme menciona Oliveira e Eiterer (2018, p. 63):

A proposta políticopedagógica e curricular dos CEJAs segue a ROP. A organização do trabalho docente é o que diferencia os CEJAs das demais unidades escolares, visando de acordo com sua proposta reconhecer os tempos e espaços indispensáveis ao aprendizado dos educandos da EJA, o que é um dos pilares dos centros, favorecendo inúmeras possibilidades de acompanhamentos e intervenções pedagógicas que podem ser contempladas através de atividades como: as Horas Atividades; as Reuniões Ordinárias; e as Aulas (Turmas de Origem, Plantões, Oficinas Pedagógicas e Culturais).

Nos CEJAs, essa forma diferenciada de atendimento do aluno validava a importância dos centros em Mato Grosso. A organização do atendimento dos alunos dos CEJAs também era diferenciada das demais escolas. Nesse sentido, Oliveira e Eiterer (2018, p. 63) afirmam:

As formas de ofertas de atendimento dos CEJAs de acordo com as ROP/SEDUC (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015) são: Atendimento por Área do Conhecimento - Trimestral (para 2º Segmento e Ensino Médio); Carga Horária Etapa - Disciplina - Anual (para 2º Segmento e Ensino Médio); e para o 1º Segmento - Anual.

A oferta no atendimento dos CEJAs procurava priorizar as necessidades e os anseios dos alunos, pois, na maioria das vezes, eles já vinham de passagens fracassadas pelo sistema educacional, buscando garantir a esses sujeitos, marginalizados nas questões socioeconômicas, culturais e educacionais, um acesso à cultura letrada, que pudesse permitir o mínimo de participação ativa no mundo do trabalho, político e cultural que o cercava.

No entanto, para que o Estado dispusesse de políticas públicas educacionais direcionadas ao acesso e à permanência dos alunos na EJA, foi importante o reconhecimento das diferenças dos sujeitos para lhes proporcionar o efetivo exercício do direito à educação, conforme consta na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para garantir o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em 2 de março de 2012, pelo Decreto n.º 7.690, com as seguintes atribuições:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012);

Contudo, já nos primeiros dias do governo de Jair Bolsonaro, sem partido político à época, atualmente filiado ao Partido Liberal (PL), algumas incertezas no campo educacional foram surgindo. No dia 2 de janeiro de 2019, ao nomear a equipe do Ministério da Educação (MEC), o presidente dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo órgão era responsável pela EJA, pela educação do campo e pela educação nas prisões, sendo que, em relação a essas modalidades, predominavam a quantidade de alunos da EJA, e instituiu duas novas secretarias: Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). No decreto que as instituiu, entretanto, não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade EJA.

A situação da EJA tem se agravado ainda mais. A título de exemplo, na meta de 100 dias do governo, assinada em 11 de abril de 2019, não constaram as estratégias e os princípios da EJA, com exceção de uma única citação quanto ao desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos em que a EJA foi referenciada.

Assim, diante desse cenário, ratifica-se a importância do presente estudo como forma de contribuir para a construção de ações que promovam a melhoria das condições dessa modalidade de ensino e, por conseguinte, do grupo a que se refere.

## CAPÍTULO 2

### OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E AS MUDANÇAS OCORRIDAS QUANDO O MUNDO PAROU

*“No dia em que todas as pessoas  
Do planeta inteiro  
Resolveram que ninguém ia sair de casa  
Como que se fosse combinado em todo o planeta  
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém”  
(Música: O dia em que a Terra parou – Raul Seixas)<sup>3</sup>*

Raul Seixas, o eterno cantor e compositor baiano, tem sido rememorado atualmente, por meio da sua eternizada canção quase que profética: *O dia em que a Terra parou*. Nessa música, Raul conta um sonho sobre o dia em que todas as pessoas resolveram que ninguém ia sair de casa e, assim, nenhum indivíduo foi à rua (o operário, a dona de casa, o estudante, a professora), pois sabia que o outro também não estaria lá.

Embora o ano de 2020 tivesse acabado de começar, a humanidade já estava sendo impactada pela proliferação mundial do novo coronavírus, quando a OMS declarou, no dia 11 de março, tratar-se de uma pandemia. Naquele período, foram constatados 118 mil casos em 114 países, com 4.291 mortes por conta da Covid-19, cuja doença afetou todos os continentes do globo indistintamente, em maior ou menor proporção, ou seja, ninguém ficou de fora. Realmente foi um momento histórico do qual não se desejava participar.

Nesse contexto, iniciamos nosso segundo ano de mestrado. Naquela época, estávamos na fase de produção dos dados da presente pesquisa e, em janeiro de 2020, após a aprovação do Comitê de Ética<sup>4</sup>, partimos do CEJA Professor Milton Marques Curvo para um destino ainda desconhecido.

O CEJA estava retornando às atividades para concluir o ano letivo de 2019, em virtude da maior greve da categoria protagonizada pelos estudantes e profissionais da educação estadual de Mato Grosso, que durou 75 dias. Contudo, os alunos do CEJA, na sua maioria, não retornaram às salas de aula em janeiro daquele ano, conforme o esperado, pois a organização curricular desse centro contava com características específicas de funcionamento (carga horária, etapa e disciplina) e possuía, como um dos princípios, a função de flexibilizar a oferta para o estudante, que devia cursar horas sem a regra que computa 25% de infrequência para

---

<sup>3</sup> Música: O dia em que a terra parou – Raul Seixas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8zbYY41Vus>

<sup>4</sup> Aprovado em 17/12/2019. Parecer número: 3.779.716

reprovação, na forma de aulas presenciais e extraclases, que permitissem desenvolver a aprendizagem em outros espaços, conforme a sua necessidade de tempo.

No processo de escolarização, quando o estudante, por força do trabalho, precisava interromper seus estudos, seus créditos de horas cursadas eram assegurados para o retorno a qualquer momento do ano letivo e/ou nos próximos, impedindo a reprovação e garantindo a continuidade da sua aprendizagem.

Diante dessas possibilidades, os alunos, em sua maioria, não retornaram às salas de aula, no início de 2020, para a conclusão do ano letivo anterior, pois estavam cientes de que não haveria prejuízos com a carga horária. Diante desse cenário, optamos por aguardar o início do ano letivo de 2020 para, assim, convidar os alunos e os possíveis interlocutores desta pesquisa.

Enquanto aguardávamos, o governador de Mato Grosso, Mauro Mendes, regulamentou, por meio da Lei Federal n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e do Decreto n.º 407, de 16 de março de 2020, as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública internacional decorrente do novo coronavírus. Além disso, o Decreto n.º 413, de 18 de março de 2020, apresentou as novas medidas de enfrentamento do vírus a serem adotadas, em que uma das principais medidas foi o distanciamento social, conforme orientação das autoridades sanitárias.

Perante as medidas de prevenção da Covid-19, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) se mobilizou, mediante a Resolução Normativa n.º 002, publicada em 20 de março de 2020, com o intuito de regulamentar, de forma excepcional e temporária, as atividades letivas. O CEE assegurou a autonomia do sistema de ensino para definir o calendário anual das instituições escolares, desde que respeitada a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos de trabalho escolar, conforme consta na LDB n.º 9.394/1996. Dessa maneira, a referida resolução assim dispôs:

As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista, a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem com, mediante a compreensão de que as **atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula**, deverão reorganizar seus calendários escolares, nessa situação emergencial, podendo propor, para além de **reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais.**” (CEE/MT, 2020, grifos da autora).

Ademais, em seu artigo 6º, a resolução indicou ainda que: “A revisão do calendário escolar poderá alterar a programação para o recesso, bem como o período de provas, exames, reuniões docentes, datas comemorativas e outras.” (CEE/MT, 2020).

Em 25 de março de 2020, o governador do Estado de Mato Grosso declarou estado de calamidade pública, por meio do Decreto n.º 424, no âmbito da Administração Pública Estadual. Partindo desse pressuposto, pelo Decreto n.º 425/2020, Mauro Mendes confirmou as medidas temporárias de restrição às atividades privadas para prevenção dos riscos de disseminação do novo coronavírus, dentre outras providências, como a suspensão das atividades escolares presenciais, tanto públicas quanto privadas, até a data de 5 de abril de 2020. Contudo, dias depois, por meio do Decreto n.º 432, de 31 de março de 2020, o governo prorrogou a suspensão do retorno às aulas presenciais até o dia 30 de abril de 2020.

Nesse ínterim, em 1º de abril de 2020, o governo federal, por meio da Medida Provisória n.º 934, instituiu normas sobre o ano letivo na educação básica, flexibilizando o calendário escolar, em que foi dispensada a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos de efetivo trabalho nas escolas, mas, no entanto, ficou determinado que a carga horária mínima de 800 horas fosse cumprida.

Assim, no período da pandemia de Covid-19, os alunos deixaram de frequentar as escolas, os religiosos passaram a não ir mais à igreja e a maioria da população se isolou em suas residências. Diante dessas mudanças e readequações, tornou-se também necessário traçar novos caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, em que buscamos percorrer o melhor caminho, cientes de que, naquele momento, não tínhamos acesso a todos os alunos da escola.

Voltando ao início deste capítulo, observamos que a profecia de Raul Seixas se cumpriu e ganhou escala global, com estados e cidades declarando estado de emergência, atrelado ao apelo de que todos permanecessem em casa, sem saber o real impacto e as mudanças em nosso estilo de vida. Vivemos um momento atípico com a pandemia e convivemos, por um longo período, com o medo do invisível.

## **2.1 Tempos de pandemia**

É importante contextualizar o momento em que a pesquisa foi desenvolvida, uma vez que se deu em meio a uma pandemia.

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus

conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.<sup>5</sup>

O indivíduo infectado com o coronavírus pode apresentar diferentes sintomas, assim como também é possível estar assintomático, ou seja, testar positivo para a Covid-19, por meio de teste laboratorial, sem apresentar sintomas. A transmissão do coronavírus ocorre por meio do contato direto com uma pessoa infectada, durante um simples aperto de mãos, seguido de toque nos olhos, no nariz, na boca, em objetos ou superfícies contaminados. De acordo com o orientativo do governo federal, a disseminação do vírus ocorre principalmente por meio de gotículas respiratórias.

Em um contexto mundial, no início de 2020, um novo mundo passou a se delinear à nossa frente, um universo muito distante da realidade na qual vivíamos, cujas transformações apresentadas pelas mídias nos jornais internacionais pareciam que não nos afetariam.

Contudo, pouco tempo depois, esse distante mundo chegou até nós, com as primeiras confirmações de contaminação por coronavírus em nosso país, alastrando-se com muita celeridade. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou estado de pandemia de coronavírus no Brasil, contudo, naquele momento, nós ainda não imaginávamos que o país pararia.

Diante do aumento mundial descontrolado dos casos de contaminação de coronavírus, no dia 20 de março de 2020, em um primeiro momento, o Ministério da Saúde reconheceu a transmissão comunitária e passou a adotar medidas de distanciamento social, orientando as pessoas a evitarem aglomerações. No dia 2 de abril, foi determinado que a população utilizasse máscaras de proteção individual, deixando-nos cada vez mais apreensivos, porém muito confiantes de que tudo isso iria passar logo.

Diante da falta de medicamentos ou de vacinas, as medidas indicadas foram as não farmacológicas, ou seja, os protocolos de biossegurança voltados ao distanciamento social, à higienização das mãos, ao uso de máscaras, à limpeza e desinfecção de ambientes, ao isolamento e à quarentena dos casos suspeitos e confirmados, conforme orientações médicas e das autoridades de saúde.

No dia 24 de março de 2020, houve registro de casos de coronavírus nos 26 estados e no Distrito Federal. Já no dia 26 de março, ocorreu a primeira morte na região Centro-Oeste,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 maio 2021.



no estado de Goiás. No dia 3 de abril, houve a primeira morte em Mato Grosso, na cidade de Lucas de Rio Verde, localizada a 353 quilômetros de Cuiabá, capital de Mato Grosso, sendo um homem de 54 anos, que era hipertenso e diabético, e, em 8 de abril, ocorreu a segunda morte, em Cáceres, localizada a 220 quilômetros de Cuiabá, sendo um homem de 82 anos de idade.

Cabe ressaltar que, devido ao fato de os interlocutores desta pesquisa pertencerem ao grupo de risco, por serem idosos e possuírem comorbidades, seguimos todos os protocolos de biossegurança determinados pela OMS e não realizamos as visitas presenciais. Assim, mantivemos contato somente por telefone e via aplicativo de mensagens de texto (WhatsApp), porém, naquele primeiro momento, tinha uma única finalidade: saber se estavam bem e se cuidando, pois acreditávamos que tudo isso iria passar em uns 15 dias, o que não ocorreu. Inclusive, até hoje, ainda não temos uma previsão de quando tudo isso irá acabar.

Diante desse cenário, imaginei que a pesquisa ficaria paralisada. No entanto, meus interlocutores, senhor Osvaldo e dona Osmarina, foram além de sujeitos e se tornaram protagonistas desta pesquisa. No dia da nossa conversa, eles falaram que não entendiam muito o que era pesquisa de mestrado, mas sabiam que era importante e iriam me ajudar. Com o nosso distanciamento, foi exatamente o que fizeram quando passaram a gravar vídeos caseiros com o próprio celular, mostrando as atividades desenvolvidas por eles no cotidiano e que consideravam importantes não só para eles como para esta pesquisa.

Eles são residentes na zona urbana da cidade de Cáceres (MT), entretanto possuem uma pequena propriedade rural a uma distância de, aproximadamente, 20 quilômetros da cidade, onde ficaram em distanciamento social no período de pandemia.

Em maio de 2021, com a redução dos casos de Covid-19 em Cáceres, pouco mais de um ano depois do nosso primeiro encontro, fizemos uma segunda visita presencial, agora no sítio da família, onde eles estiveram em distanciamento social, sendo esta a primeira visita oficial para observação, pois, até essa data, nosso contato era somente por telefone e mensagem de aplicativo celular.

Esse encontro aconteceu seguindo todos os protocolos de biossegurança determinados pelas autoridades de saúde: utilizando máscara de proteção facial, álcool em gel e luvas. Além disso, quando cheguei ao sítio, evitei todo e qualquer contato físico, até mesmo o mais singelo abraço. Nossos diálogos aconteceram debaixo de um pé de mangueira, sendo este um momento significativo para a construção desta pesquisa.

## 2.2 Caminhos metodológicos

A pesquisa apresentada segue predominantemente a linha de investigação qualitativa e busca, na etnografia, o sentido do comportamento das pessoas em relação aos acontecimentos (André, 2010; Bogdan; Biklen, 1994).

Assim, como abordagem metodológica, adotou-se a pesquisa qualitativa, por se mostrar a mais adequada para o alcance dos objetivos traçados e por ser um método investigativo que considera as relações e os contextos nos quais estão inseridos os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como sua história. “Ela incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressadas por eles mesmos.” (Gonzaga apud Pimenta, 2006, p. 70).

Ademais, considerando os etnosaberes e a etnomatemática, presentes no estudo teórico desta pesquisadora, D’Ambrosio (apud JORDANE, 2007, p. 54) sinaliza que a pesquisa qualitativa se mostrou a mais indicada para a pesquisa desenvolvida, pois “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas”.

Assim, na ânsia de traçar um novo percurso de pesquisa, conversei com a diretora do EDIEB Professor Milton Marques Curvo, a professora mestra Edileuza da Silva Oliveira Antoniassi, em um diálogo informal, porém importante para o delineamento deste estudo. Busquei, durante essa conversa, compreender um meio de acesso possível aos alunos, que não estavam presentes na escola devido às circunstâncias mencionadas anteriormente.

Com base nessa conversa, decidi iniciar a pesquisa com as visitas ao CEJA. Nas primeiras idas, apresentei o projeto de mestrado à Direção, à Coordenação e à Secretaria Escolar e, após esse primeiro contato com a escola, aguardei alguns dias na expectativa de retornarem às aulas presenciais, contudo isso não ocorreu. Diante disso, após análise e muitos diálogos, decidi percorrer outro caminho para chegar aos interlocutores.

Nesse momento, retornei à secretaria escolar do CEJA para levantar os dados referentes ao ano letivo anterior (2019) e constatei que, nesse período, o CEJA encerrou com 1.956 alunos matriculados. No entanto, em razão da crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19, que motivou, inclusive, a mudança dos objetivos desta pesquisa e dos métodos de abordagem, o retorno dos alunos às atividades e, por conseguinte a detecção do efetivo número de matriculados em 2020, restou prejudicado.

Assim, acatando uma sugestão do corpo de gestão da escola, procurei saber, junto a essa Secretaria, se existiam informações sobre a rematrícula para o ano de 2020 de alunos que se

mostravam atuantes e engajados nas atividades extraclasse e continuavam em contato com a escola, mesmo com a imposição do isolamento social advindo do cenário pandêmico.

Nesse momento, foram indicados apenas 5 alunos, que, de acordo com os gestores da escola, mostravam interesse e atuavam diretamente nos eventos promovidos pela entidade, independentemente de se tratar de assunto pertinente à EJA. Após isso, solicitei à Secretaria a ficha individual desses cinco alunos, que prontamente atendeu à minha petição. Na referida ficha, constavam os dados pessoais, endereço e o telefone do aluno e, de posse dessas informações, entrei primeiramente em contato com os alunos via ligação telefônica e por meio de aplicativo de mensagem de celular, pois a situação pandêmica estava se alastrando e as autoridades começavam a disparar alertas quanto aos encontros presenciais.

Por meio de ligação telefônica, consegui contatar com apenas dois alunos. Quanto aos três alunos restantes, o telefone de um chamou até finalizar a ligação e permaneceu assim ao longo dos três dias pelos quais tentei contato e, em relação aos outros dois alunos, as ligações efetuadas caíram direto na caixa postal e, como feito anteriormente, também tentei contato por três dias seguidos, em horários distintos, porém não obtive sucesso.

Decidi então tentar o acesso a esses sujeitos por meio do endereço residencial disponibilizado na ficha individual do aluno, mas, como já dito, o momento não era propício para encontros por conta da evolução do coronavírus e, em decorrência desse fato, optei por não utilizar esse caminho. Assim, diante do exposto, convidei os dois primeiros alunos contatados a participar deste estudo, que aceitaram prontamente. Então, marcamos o horário e o local para o primeiro encontro presencial, uma vez que, naquele momento, ainda não havia sido decretado o distanciamento social, nem o uso de máscara de proteção facial.

As observações e o estudo de campo se iniciaram no mês de março de 2020, com visita aos interlocutores e realização de entrevistas informais. Na sequência, em virtude da pandemia, os encontros presenciais foram suspensos e passou-se a adotar o contato por WhatsApp, aplicativo utilizado também para a gravação de vídeos pelos interlocutores e remessa a esta pesquisadora. Ao chegar à residência do senhor Osvaldo e da dona Osmarina, em 14 de março, às 6h, horário combinado com antecedência via telefone, eu estava nervosa e ansiosa por estar iniciando essa fase tão importante para a pesquisa. Nessa ocasião, minha presença ali seria especialmente para lhes apresentar a intenção de pesquisa e obter o consentimento deles para permanecer ali por um tempo determinado.

Na residência, eles me receberam de maneira afetuosa, demonstrando satisfação pelo reencontro. Entrei e me sentei em uma das cadeiras já dispostas, em formato circular e com uma mesa ao centro, na área dos fundos. Nessa mesa, havia um belíssimo café da manhã, com

café puro, leite, broa de milho e pão de queijo, tudo preparado pela própria dona Osmarina. O senhor Osvaldo reforçou que ela havia acordado cedo para que tudo estivesse pronto quando eu ali chegasse.

Nós nos sentamos e eles já me serviram um café puro. Conversamos por alguns minutos sobre a escola, pois eu tinha sido professora de Matemática do senhor Osvaldo no ano anterior, em uma sala de extensão, que funciona próximo à sua residência. Dona Osmarina, até esse momento, não tinha sido minha aluna, pois ainda estava cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, por se tratar de uma turma de extensão, em que o número de alunos é menor, sempre nos encontrávamos nos intervalos e nos cumprimentávamos.

Em seguida, eles me perguntaram sobre o motivo da minha visita. Conteí-lhes sobre o tema do meu estudo no mestrado, a respeito da minha escolha em desenvolver a pesquisa de campo juntamente com eles e que o principal motivo de minha visita, naquele momento, seria para solicitar o consentimento deles para iniciar a investigação.

Continuamos a conversar um pouco mais sobre o tema, entreguei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo as principais informações sobre minhas intenções como pesquisadora, o qual foi lido e analisado pelo senhor Osvaldo e posteriormente assinado por ambos. Ao final da minha visita, eles manifestaram estar muito felizes por eu ter escolhido realizar essa fase dos meus estudos com eles e que me receberiam com muita satisfação, colocando-se à disposição.

Para o acesso a tais informações, a pesquisa se deu por meio das abordagens da etnografia, netnografia e da etnomatemática, que possibilitaram, em tempos de pandemia, a esta pesquisadora não só manter o seu intuito investigativo dentro da temática, como ter acesso aos interlocutores que figuraram como sujeitos desta pesquisa.

### 2.2.1 Etnografia, netnografia e etnomatemática em tempos de pandemia

Vivenciar o período dedicado à pesquisa etnográfica e às imersões na realidade dos estudantes do CEJA Professor Milton Marques Curvo, em um período de pandemia, não foi uma tarefa fácil, pois as atividades corriqueiras e simples da nossa vida cotidiana se tornaram, de um dia para outro, um grande dilema ético e social. Na incessante busca para cumprir as atividades acadêmicas, tecemos pesquisas no intuito de desenvolver o nosso estudo, mas sem oferecermos risco à saúde de nossos interlocutores.

Severino-Filho (2015, p. 137) afirma que:

[...] o etnógrafo, ou outro pesquisador das ciências sociais que faça algo próximo do que seja etnografia, continua sendo, acredito, um representante do etnocentrismo de um grupo cultural, que se coloca na condição de falar sobre o outro e em nome dele. Não, falar para a outro, muito menos, conversar com o outro.

A etnografia é um método frequentemente empregado nas pesquisas das Ciências Sociais. Segundo André (2010), significa “descrição cultural” e apresenta os seguintes sentidos: “1º um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2º um relato escrito resultante de um emprego dessas técnicas” (André, 2010, p. 27).

Esse método dá vida às pesquisas de antropólogos, sociólogos e filósofos em diversos locais: parques, praças, bairros, ruas, shoppings, escolas, igrejas, entre outros contextos sociais e de convivência humana.

Já para Spradley (1980), a etnografia tem por inquietude entender o significado das ações e dos eventos para determinado grupo ou objeto estudado, sendo propagado por linguagem ou ações. Desse modo, os sujeitos que compõem a sociedade criam regras complexas de significado, as quais abrangem o próprio comportamento, que é o entender a si mesmo, o outro e o mundo em que vive, e determinam a sua cultura.

Corroborando tal entendimento, Geertz (2008, p. 4) diz que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Assim, na etnografia, interpretar a cultura do ser humano é fundamental, tendo em vista que se resume pelas próprias teias construídas ao longo de suas vivências e experiências, isto é, o que os indivíduos fazem, aquilo que sabem, o que eles constroem e o que utilizam, ao contrário das pesquisas, que buscam, por meio de experiências, validar leis e teorias. Para André (2010), a etnografia se empenha em descrever a cultura do objeto ou do grupo estudado, enquanto o pesquisador busca difundir os diversos significados atribuídos pelos sujeitos nas suas experiências e vivências.

No entanto, a pesquisa social tem passado por significativas mudanças para se adaptar às novas limitações impostas pelo distanciamento social. Recorrendo a Bernadete Gatti (1999, p. 76, grifo do autor), é preciso entender que o “[...] método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do 'fazer pesquisa'. O método, nesse sentido, está sempre em construção”.

Portanto, a pesquisa se “[...] revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 1999, p. 63), ou seja, para a autora, o método da pesquisa se constrói ao longo do processo de investigação, considerando que:

A colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e enfocar determinadas questões. A abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a esta ou aquela perspectiva. (Gatti, 1999, p. 76)

Dessa maneira, compreende-se que o método etnográfico vai além das observações em praças, parques e outros espaços públicos, pois também é aplicado na área educacional, com competência para abordar temas distintos no ambiente escolar. Percebe-se, na atualidade, que as salas de aula se constituem um ambiente diversificado, possibilitando a socialização dos alunos, professores e demais profissionais da educação.

A escola é constituída em diversos grupos culturais. Nesse contexto, é fundamental enfatizar que esta pesquisa teve como intuito aplicar o método etnográfico no campo educacional para compreender como ocorreu o processo de produção dos saberes e fazeres na construção da identidade do aluno na EJA, marcada por diferentes fases. Diante do exposto, no intuito de melhor desenvolver e compreender a produção dos dados, empregamos a etnografia.

A partir da proposta estabelecida neste estudo, demos início à pesquisa com conversas e observação. Entretanto, como já mencionado, logo após o nosso primeiro contato com os interlocutores, foi decretado, na cidade de Cáceres (MT), o distanciamento social e, em seguida, iniciou-se, em praticamente todo o território nacional, o *lockdown*<sup>6</sup>.

Diante desse contexto, agregamos uma nova abordagem metodológica para a realização desta pesquisa etnográfica, que nos possibilitasse a apreensão e a compreensão do ponto de vista dos interlocutores (sujeitos participantes): a netnografia. Por meio desse método, foram adotados recursos e ferramentas disponíveis atualmente, apresentando uma nova perspectiva de pesquisa em um mundo cada vez mais permeado pelas mídias e ambientes digitais, pois, com esse cenário, os pesquisadores sentiram a necessidade de compreender as atividades sociais e as interações das pessoas também na internet.

---

<sup>6</sup> Em português: bloqueio total ou confinamento.

A partir daqui a etnografia e a netnografia caminharam unidas neste estudo. Apoiados em Kozinets (2014), que destaca quanto à relevância da pesquisa netnográfica em um mundo em constante evolução tecnológica, deve-se considerar que a netnografia tem contribuído de maneira significativa para a pesquisa etnográfica, desde a produção, análise e interpretação dos dados, sobretudo no momento de pandemia da Covid-19, em que ainda estávamos vivendo.

A netnografia é a metodologia utilizada para produzir os dados, sendo essencial para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Para os estudiosos Michele Knobel e Colin Lankshear (2015), as pesquisas intermediadas pela internet têm se tornado, em um mundo globalizado, um artifício comum de produção de dados, devido às eminentes inovações tecnológicas.

O termo netnografia foi inicialmente utilizado por pesquisadores norte-americanos, conforme Braga (2001, p. 5) nos apresenta: “Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz em 1995”, com o intuito de descrever uma proposta metodológica, e de acordo com Amaral, Natal e Viana (2015, p. 34): “[...] preservar os detalhes ricos da observação em campo netnográfico usando o meio eletrônico”.

Na pesquisa etnográfica tradicional, o(a) pesquisador(a) vai a campo produzir dados, enquanto, na pesquisa netnográfica, o(a) pesquisador(a) é inserido em um grupo de relacionamento virtual, como redes sociais, interação por mensagens de texto via dispositivos móveis de telefonia ou textos por e-mail. Dessa maneira, a interação entre o pesquisador e o interlocutor da pesquisa pode acontecer por meio virtual, e não presencialmente, como na pesquisa tradicional.

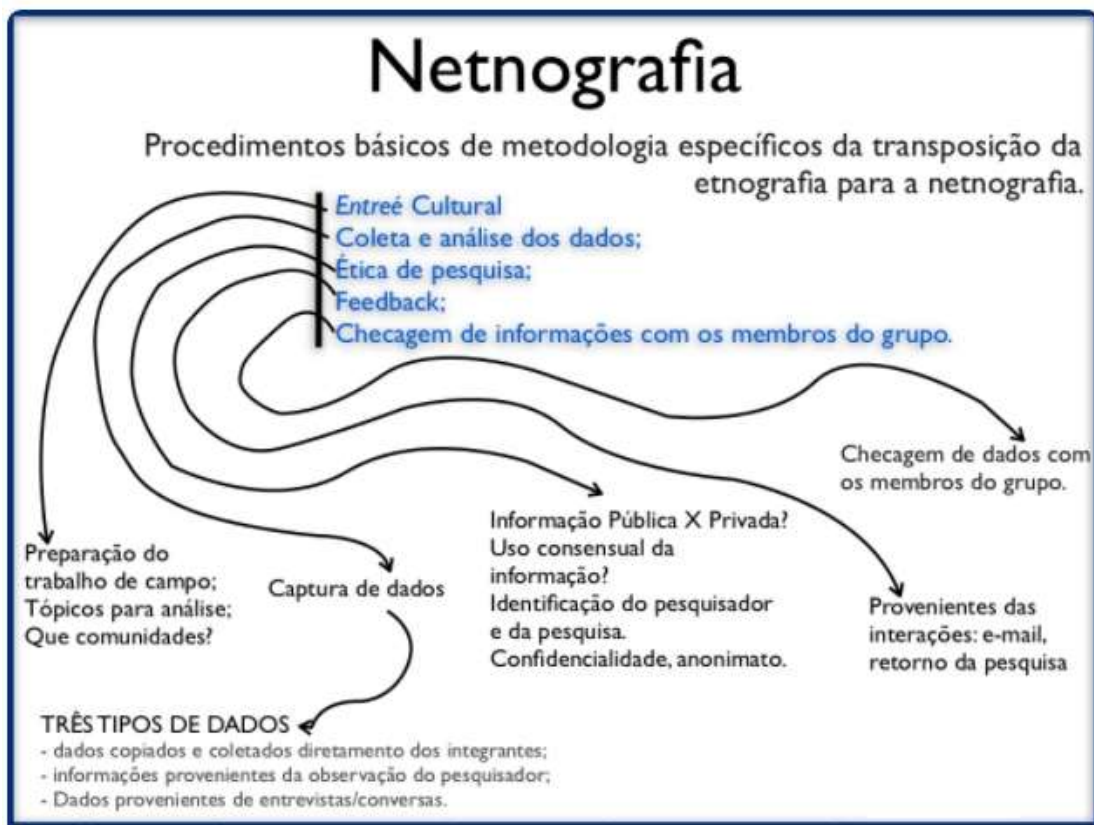
A netnografia, para Kozinets (2014), oportuniza ao pesquisador um amplo planejamento para o trabalho de campo, favorecendo a produção de dados culturais e garantindo a adesão dos sujeitos à pesquisa. Amaral, Natal e Viana (2015, p. 36) reiteram que a netnografia traz vantagens ao pesquisador, como consumir menos tempo, possuir menor custo financeiro e por ser menos subjetiva, além de menos invasiva, “[...] já que pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento”.

A pesquisa netnográfica é construída a partir da perspectiva etnográfica e desenvolvida pela internet, adaptando, dessa maneira, os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às particularidades da interação social por meio da tecnologia digital. Assim, a pesquisa etnográfica apresentada nesta pesquisa é desenvolvida por meio digital, sendo utilizado o aplicativo de WhatsApp para intermediar o contato com os nossos interlocutores. As interações e experiências on-line são diferentes das interações olho no olho e, desse modo, a netnografia é, no aspecto geral, diferente da etnografia.

Hine (2004) reitera que, diante das possibilidades de interação on-line entre pesquisador e interlocutor, é possível repensar a necessidade da presença física como fundamento para a etnografia, ou seja, em alguns casos, as entrevistas on-line já têm substituído as interações presenciais.

É importante salientarmos que, mesmo que a pesquisa netnográfica seja parte da pesquisa etnográfica, o acesso à cultura digital mostra-se distinto em termos de abordagem, inclusão e exclusão dos interlocutores, pois, ao fazermos a seleção dos interlocutores de uma pesquisa netnográfica, o acesso digital exclui ou inclui o sujeito na pesquisa. Além disso, os dados produzidos por meio da netnografia, de acordo com Kozinets (2014), devem ser abordados de forma distinta da etnografia. Nesse sentido, a partir de Kozinets (2002, 2014), tem-se o seguinte mapa conceitual sobre a netnografia:

Figura 1 – Mapa conceitual da netnografia



Fonte: Rebs (2011, adaptado de Kozinets, 2002, 2014).

Salientando essa distinção entre etnografia e netnografia, Amaral, Natal e Viana (2015, p. 37) sinalizam que “[...] as análises dos dados netnográficos podem variar porque as interações com os participantes variam de uma intensa participação até a observação sem interferência.” Assim, em nosso contexto de pesquisa, preferimos não interferir no material encaminhado por



nossos interlocutores. Além disso, as diretrizes para o consentimento são abstratas e estão sujeitas à amplitude de interpretações.

Existem poucos estudos sobre os procedimentos éticos voltados ao trabalho de campo realizado de forma on-line e, por conta disso, os dados foram analisados à luz da abordagem etnográfica. Sendo assim, na próxima subseção, apresentamos os princípios básicos da pesquisa netnográfica.

### 2.2.2 Princípios básicos da netnografia

- a) Presença do etnógrafo no campo de pesquisa (internet): nesse sentido, de acordo com Ferraz (2019 apud Skageby, 2011), existem três tipos possíveis de observação a ser realizada pelo pesquisador em ambiente on-line: a observação aberta (com identificação), a observação parcialmente aberta (com uso do pseudoanonimato) e a observação oculta (com anonimato), cuja escolha irá depender dos objetivos e procedimentos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.
- b) O ciberespaço como campo de pesquisa: nesse caso, troca-se o presencial pelo virtual.
- c) Ressignificação das concepções sobre espaço e tempo: isso porque, em decorrência desse processo de virtualização da vida (LÉVY, 1996), passou a ocorrer desterritorialização e atemporalidade, uma vez que as experiências on-line não possuem limitação geográfica e podem ser encontradas a qualquer momento.
- d) Acesso e disponibilidade de informações: possibilita ao pesquisador a transcrição automática e integral das observações, mediante as falas e as imagens produzidas, reduzindo o risco de perdas de dados, além de facilitar o processo de produção e análise dos dados.

Outros princípios podem ser agregados a esses, uma vez que se trata de um processo em constante avanço, que promove reflexões e questionamentos a partir da mudança na escolha dos métodos, saindo dos parâmetros tradicionais e fazendo emergir novas formas de proceder com a pesquisa. Ademais, é preciso destacar que esses recursos — etnográficos ou netnográficos — são essenciais para o desenvolvimento e a compreensão dos saberes matemáticos que os alunos da EJA, especialmente os sujeitos que integraram esta pesquisa, identificam no seu cotidiano acadêmico e/ou profissional. Diante disso, na subseção seguinte, apresenta-se uma breve contextualização sobre a etnomatemática.

### 2.2.3 Etnomatemática

A etnomatemática é um termo cunhado pelo professor e pesquisador Ubiratan D'Ambrosio e refere-se a um campo científico que discute o ensino tradicional da Matemática e como os saberes podem ser aplicados em diferentes contextos socioculturais (Esquinalha, 2004).

A etimologia do termo, de acordo com D'Ambrosio (2011, p. 60), é assim descrita: *etno* se refere ao conjunto de saberes compartilhados por um grupo social; *matema* significa as maneiras como esses conhecimentos e os fazeres dos grupos sociais são explicados e (re)conhecidos e *tica* se refere aos instrumentos materiais e intelectuais utilizados para o compartilhamento dos saberes por um grupo social.

Sintetizando, nas palavras do autor, “[...] a Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (D'Ambrosio, 1998, p. 5), cujo principal objetivo é “[...] fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória” (D'Ambrosio, 2004, p. 52).

Em uma publicação mais recente, D'Ambrosio (2011, p. 17) destaca a importância da etnomatemática, uma vez que ela tem por finalidade “[...] entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”. Diante disso, retomando as afirmações anteriores do autor, é possível apreender que, por meio da etnomatemática, dá-se:

[...] sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar (D'Ambrosio, 2008, p. 7).

Destaca-se ainda que a aplicabilidade da etnomatemática é essencial, inclusive, para outras ciências, pois, conforme sinalizado por D'Ambrosio (1996, p. 31), “[...] a tendência de todas as ciências é cada vez mais de se matematizarem em função do desenvolvimento de modelos matemáticos que desenvolvem fenômenos naturais de maneiras adequadas.”

Dentro das dimensões da etnomatemática, é importante destacar a de caráter epistemológico e educacional para o presente estudo, pois considera o indivíduo como parte integrante de um ciclo de conhecimento que envolve todos os ambientes (natural, cultural, psíquico, emocional e cognitivo) e preconiza o reconhecimento dos saberes internalizados pelo sujeito. Esse entendimento dialoga com os ideários freireanos de que: “A construção de relações

dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história”. (Freire, 1996, p. 10).

Ademais, conforme ensinado por Monteiro e Pompeu Júnior (2001, p. 21): “O homem se relaciona com o mundo à sua volta, entendido este como mundo-vida, isto é, o mundo em que as pessoas estão dentro, o qual nos educa por meio de influências que chegam a nós por intermédio das nossas relações com ele”.

Assim, compreender como foram construídos a história de vida e os processos de aprendizagens dos indivíduos da EJA é essencial para alcançar o objetivo desta pesquisa, que busca não só verificar como ocorreu a produção dos saberes pelos sujeitos no contexto pesquisado, mas, principalmente, a importância desse conhecimento para que a prática docente ocorra de forma mais significativa e assertiva.

## CAPÍTULO 3

### HISTÓRIAS DE VIDA, DE APRENDIZAGEM E DE ENSINAMENTO

Nossa pesquisa buscou estudar o contexto dos alunos da EJA. Para que se tornasse possível, tivemos a colaboração de dois alunos matriculados e que frequentaram a EJA no ano de 2019, que, a partir de agora, iremos apresentá-los e contar um pouco de suas histórias de vida.

José Osvaldo dos Santos<sup>7</sup>, o senhor Osvaldo ou o jovem Osvaldo, como aqui iremos chamá-lo, à época desta pesquisa, tinha 64 anos de idade e cursava o ensino médio, no CEJA Professor Milton Marque Curvo, na cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso.

O senhor Osvaldo nasceu na cidade de Quatá (SP), em 27 de maio de 1956. É o segundo de 12 filhos de um casal de paulistas. A vida da família, como ele disse:

*[...] era tão pobre, não era humilde não, era pobre mesmo. A gente residiu em 35 lugares diferentes. Meu pai trabalhava em lavouras de outras pessoas e na terra que ele trabalhava nós morávamos, quando terminava o trabalho ali, nos mudávamos para outra fazenda para trabalhar [...].*

Diante dessa realidade econômica da família, Sr. Osvaldo, aos nove anos de idade, começou a trabalhar com o pai na lavoura para ajudar a criar os irmãos mais novos, enquanto a irmã mais velha ajudava a mãe nos afazeres domésticos.

O patriarca dessa família até tentava colocar os filhos na escola em determinadas propriedades rurais nas quais residiam e que possuíam escola, matriculando os filhos, porém, na maioria das propriedades rurais daquela época, não havia grupo escolar (escola). Além desse fato, a família se mudava constantemente e, por conta disso, os filhos não conseguiam concluir o ano escolar.

Em busca de melhores condições de vida e de trabalho, os genitores da família Santos, juntamente com os seus 12 filhos, chegaram ao Mato Grosso carregando a esperança de dias melhores na bagagem, em uma zona rural chamada São Jorge, que era parte da cidade denominada Salto do Céu, a qual, na época, pertencia a Cáceres. Como a família Santos não possuía sua própria terra para plantar, ela residia e plantava em terras de terceiros. Nessas condições, morava na terra apenas em período de safra e, ao seu término, mudava para outras terras com os filhos.

---

<sup>7</sup> Utilizamos o verdadeiro nome por opção do próprio sujeito pesquisado.

Quando jovem, Osvaldo era cheio de vida. Durante a semana, trabalhava para ajudar a família e, nos fins de semana que não estava trabalhando, participava de encontros religiosos da igreja católica na comunidade onde residia. Ele gostava de se reunir com os amigos nos finais de tarde para cantar e conversar e, por ser muito animado, também organizava as festas na comunidade. Entretanto, nesse período, ele foi surpreendido por uma doença desconhecida, que tirou todas as suas forças, levando-o a um desgaste físico e mental, cuja situação preocupou sua família, que buscou ajuda médica.

Nesse período, principalmente para quem vivia em zona rural e com poucos recursos financeiros, buscava-se ajuda médica na farmácia mais próxima. Estando ali o próprio farmacêutico ou o atendente da farmácia, diante dos sintomas descritos pelo doente, esse profissional, utilizando-se de sua experiência, receitava a medicação mais próxima daqueles sintomas, procedimento que não foi diferente com Osvaldo, porém, para ele, a medicação não fazia efeito.

Os genitores da família Santos, diante da condição de saúde do seu filho, que se agravava a cada dia, e com os poucos recursos financeiros que possuíam para o tratamento médico, decidiram vender os seus poucos bens, que era uma “mulinha” (animal), cujo nome era moela, e uma porquinha (animal) com 12 leitões.

Com o dinheiro, os pais encaminharam o jovem Osvaldo à cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, para casa de familiares, onde poderia buscar ajuda médica, já que lá havia melhores condições hospitalares e de saúde pública. No entanto, ao chegar a São Paulo, Osvaldo deparou-se com um empecilho para conseguir tratamento naquela cidade, ou seja, ele precisava ter um registro no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), criado em 1966 e extinto pela Lei n.º 8.029, em 12 de abril de 1990, sendo seu sucessor o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), criado em 1990 até os dias de hoje. Contudo, para adquirir esse documento, ele precisava ter um trabalho de carteira assinada.

E assim começou mais uma etapa da vida do Osvaldo: a busca por um trabalho com carteira assinada. Depois de alguns dias ali, ele ouviu no rádio que uma empresa estava contratando vigia. Ele logo buscou a empresa e lá conseguiu o esperado emprego, com a função (segurança) de cuidar e zelar de um bairro chamado Alagoinha.

Ele trabalhava das 18h às 6h e, para executar a função, utilizava uma farda, uma bicicleta e um cassetete<sup>8</sup>, porém o Sr. Osvaldo se recorda de que, nessa época, ele estava tão fraco

---

<sup>8</sup> É um tipo de taco ou bastão mais grosso numa das extremidades e geralmente feito de algum material sólido – podendo ser de madeira, pedra, ou metal – normalmente utilizado para fins de necessária força física.

fisicamente que mal conseguia pedalar a bicicleta, pois não se alimentava há dias. Esse momento de nossa conversa foi de extrema delicadeza e forte emoção.

O Sr. Osvaldo se recordou, com muita emoção, desses momentos vividos longe de sua família, com poucos recursos financeiros, morando de favor na casa de familiares distantes da sua convivência diária e com o agravo do problema de saúde, que despertava nele o receio de não mais voltar com vida.

Assim ele relatou:

*No meu primeiro dia de trabalho, coloquei as minhas vestes, peguei o meu cacete e montei na minha bicicleta. Já ali naquele momento, quase sem força, pensei, eu não vou conseguir varar a madrugada pedalando. Mas eu preciso, pois no trabalho tínhamos que andar a noite inteira. Não podia parar nem para descansar, e eu não podia desistir, eu precisava daquele documento para conseguir ajuda médica. Com os problemas de saúde, não conseguia me alimentar, não sentia fome. Já era madrugada, passando em torno de uma fábrica de bolachas, senti um cheiro muito bom daquela bolacha assando, quando há dias não sabia o que era comer e nem sentir vontade de comer - professora me deu muita vontade de comer uma bolacha – choro- mas eu não tinha dinheiro nem para comprar uma única bolacha. Estava ali morando de favor na casa de uma prima e o pouco dinheiro que meus pais conseguiram me dar para viajar, paguei a passagem e chegando lá ajudei na despesa da casa [...].*

Sr. Osvaldo, sob forte emoção, compartilhou conosco esses momentos vividos do jovem Osvaldo. Ele se recordou que conseguiu trabalhar por um período curto de uma semana, conquistando o registro do INPS, que propiciou a ele consultar com diversos médicos, de especialidades distintas, em Ribeirão Preto (SP), mas nenhum deles detectou doença física específica. Por fim, uma médica o diagnosticou como portador de uma doença chamada depressão<sup>9</sup>.

*Mas que doença era essa, professora? Nunca tinha ouvido falar desta doença. Aí pensei, vou morrer mesmo, estou com uma doença rara, nunca mais vou ver minha família. Minha vida acabou, trabalhei tanto para morrer assim, longe de casa e sem a minha família, pois se eu morresse ali seria enterrado ali mesmo, meus pais não tinham dinheiro para virem me ver, e a comunicação difícil, saberiam da minha morte dias depois.*

---

<sup>9</sup> A depressão é uma doença incapacitante que atinge por volta de 350 milhões de pessoas no mundo. Os quadros variam de intensidade e duração e podem ser classificados em três diferentes graus: leves, moderados e graves. Além disso, ela também pode atingir crianças e adolescentes. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/depressao/#:~:text=Depress%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20doen%C3%A7a%20psiqui%C3%A1trica,sintomas%20e%20procurar%20ajuda%20m%C3%A9dica.> Acesso em: 10 maio 2022.

No início do tratamento, o jovem Osvaldo buscou entender o que era a depressão. A médica esclareceu que ele havia sofrido um desgaste físico e psicológico muito grave:

*[...] mas é verdade professora. Comecei a trabalhar aos nove anos de idade, eu nunca tive tempo para brincar, correr e nada disso. Nós éramos muito pobres e meus pais não tinham muita consciência, quanto ao tamanho da família e como iria tratar e alimentar a todos. Nós somos 12 irmãos e não tínhamos nem onde morar, mudávamos constantemente, morávamos um dia aqui, outro dia ali e assim ia. No trabalho eu não parava, trabalhava o dia inteiro e sempre correndo [...].*

A médica explicou que, com o tratamento, ele não morreria, conforme relatou:

*A doutora, uma japonesinha, me disse que eu não iria morrer, que ficaria bom logo, e ela receitou uma medicação e me disse que eu iria dormir e descansar, depois que tomasse esta medicação. Professora, o comprimido era menor que um grão de arroz! Aí pensei, coitada, este comprimidinho vai me fazer dormir não. Muito pequeno! Aí, cheguei em casa e tomei o remédio. Muito fraco, me deitei e, quando eu acordei, já tinha dormido dois dias. Já estava me sentindo melhor, mais descansado. Me levantei e deu vontade de comer comida e, pela primeira vez, depois de muito tempo, consegui me alimentar e aí segui o tratamento e fui melhorando devagar.*

O Sr. Osvaldo se recordou de que, dez dias após o início do tratamento, voltou a se animar para o trabalho. Assim, iniciou um novo emprego, agora em uma construtora, exercendo a função de serviços gerais, pois não tinha estudo para concorrer a outra vaga de melhor salário, o que lamenta hoje.

Após seis meses de trabalho e com a saúde se restabelecendo, o jovem Osvaldo decidiu retornar à sua família, à sua casa em Mato Grosso:

*[...] pedi para sair da empresa. Meu gerente, que me chamava de Mato Grosso, não queria me dar as contas. Queria que eu continuasse na empresa, mas eu já estava bem e decidido a voltar para casa, para a minha família e para a minha noiva, porque quando eu saí daqui para o tratamento eu não acreditava que iria voltar, eu achei que ia morrer para lá, pois estava me sentindo muito doente quando saí daqui. E quando melhorei, eu precisava voltar. Expliquei para ele a minha situação e, só assim, ele acertou comigo. Recebi um bom dinheiro, que pude comprar um par de alianças, além de roupas para os meus pais e irmãos.*

Nesse momento, daremos uma pausa na história de vida do Sr. Osvaldo para podermos conhecer a nossa outra participante desta pesquisa, pois essas histórias foram entrelaçadas no decorrer da vida e não poderíamos deixar de fazer o mesmo em nossa escrita.

Osmarina Nunes dos Santos, a jovem Osmarina ou simplesmente dona Osmarina, nasceu na cidade de Paranaíba, no Estado de Mato Grosso do Sul, no dia 11 de agosto de 1961. Ali começa a sua história de vida. Ela é uma das sete filhas de um casal de sonhadores. Seus pais eram pequenos produtores rurais, que vieram para Mato Grosso, mais precisamente para a zona rural na Vila de Cristinópolis, pertencente ao município de Salto do Céu, em busca de

melhores condições de vida para a família. Dona Osmarina se recorda: “[...] meu pai comprou um sítio pequeno na Vila de Cristinópolis e lá plantávamos arroz, feijão, café, mandioca, milho, criávamos galinhas, patos, porcos, tínhamos cavalos e algumas vaquinhas [...]”.

Diante de tantos afazeres domésticos e com uma escola distante da sua residência, a jovem Osmarina e seus irmãos não tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula. Entretanto, Osmarina desenvolveu uma paixão herdada da mãe, que era uma excelente cozinheira: “[...] minha mãe era chamada para cozinhar em casamentos e festas da igreja, assim eu ia com ela para poder ajudar.”

A jovem Osmarina era quem acompanhava a mãe durante esses eventos. Em casa, ela gostava muito da cozinha e relatou que se considera uma excelente cozinheira. “*Eu gosto muito de receber as pessoas aqui em casa e, quando tem gente de fora aqui em casa, eu gosto de cozinhar para receber bem, tenho como paixão cozinhar para os amigos e filhos.*”

Por gostar de cozinhar, a jovem Osmarina era quem ajudava a mãe a cozinhar para os “companheiros” que trabalhavam na roça, ajudando o seu pai na plantação. Elas preparavam o almoço e levavam até à roça, onde todos se encontravam. Alguns companheiros que moravam muito distante do sítio dormiam, no decorrer da semana, na casa de seus pais.

Nesse período, dona Osmarina conheceu o jovem Osvaldo. Ele era um dos companheiros do seu pai e dormia em sua casa, pois sua família morava em uma fazenda distante dali. Assim, iniciaram o namoro. Esse namoro teve suas dificuldades e uma delas foi a doença do jovem Osvaldo, sobre a qual comentamos anteriormente. Após o tratamento de saúde, ele retornou ao Mato Grosso, conforme havia prometido à jovem Osmarina, e assim ficaram noivos.

Porém, o desafio do Sr. Osvaldo foi além. Ao retornar de São Paulo, não conseguia mais buscar o seu sustento na roça, como tinha feito durante toda a sua vida, e ali se viu, aos vinte dois anos de idade, sem fonte de renda e morando na zona rural. Nesse momento, decidiu vir para a cidade de Cáceres e trabalhar em um hotel próximo à rodoviária. Além disso, por gostar de cantar, aos finais de semana, quase sempre era convidado para cantar em aniversários e em outros eventos na cidade.

Em um desses eventos, ele conheceu um jovem militar e, conversando sobre a profissão dele, o jovem Osvaldo sentiu a vontade de se tornar militar:

*[...] mas eu não acreditava que eu poderia entrar na Polícia. Eu pensava assim, ali todos são estudados eu não tenho instrução nenhuma. Jamais vou passar em uma prova dessas, mas eu sabia ler um pouco e escrevia pouco também, mas não tinha documento nenhum de escola, porque eu tinha aprendido em casa mesmo. Alguns dias depois, fiquei sabendo que estavam contratando novos militares, e nesta época*



*não havia concurso público, como acontece hoje, era uma prova interna, e mesmo receoso, por não ter estudado, fui lá e fiz a prova. Para minha surpresa, eu passei.*

E, assim, o Sr. Osvaldo nos contou que, com a conquista de um trabalho, ele voltou à zona rural de onde saiu e se casou com a jovem Osmarina, trazendo-a para viver em Cáceres. Assim, iniciou-se a história de vida conjugal de nossos interlocutores.

Senhor Osvaldo e dona Osmarina, casados há quarenta anos, são pais de três filhos e avôs de três netos. Nesses quarenta anos de união, esse casal simpático e muito alegre nos contou a sua maior conquista, que foi constituir a sua família. Sr. Osvaldo, profissionalmente, servia, na época desta pesquisa, a Polícia Militar do estado de Mato Grosso, era militar da reserva e estudante. Já dona Osmarina, para ajudar no sustento da família, lavava roupas para fora, pois não tinha com quem deixar os filhos e, na época da nossa entrevista, era estudante e dona de casa.

Sr. Osvaldo falou com muito orgulho da profissão de militar e afirmou que se orgulha também de todas as suas conquistas tanto familiares quanto profissionais. Além disso, relatou que é muito conhecido na cidade de Cáceres, tendo sido inclusive suplente de vereador há alguns anos.

Sr. Osvaldo nos contou, com orgulho, todo o seu percurso, na maior parte ao lado de dona Osmarina, contudo, nos disse o seguinte:

*[...] nada disso foi suficiente para me deixar feliz, sempre faltava algo na minha caminhada, algumas vezes eu não sabia o que era, até que um dia, em um curso com o Frei Quirino (Frei Quirino é quem dava assistência religiosa à Polícia Militar do estado de Mato Grosso, rezava missa nos quartéis e ouvia a confissão dos soldados), ele me perguntou: – Osvaldo, qual a sua formação? E, nesse dia, eu soube o que faltava, por diversas vezes eu já tinha me deparado com esta pergunta, mas neste momento e pela forma com que o Frei Quirino abordou este assunto, percebi ali o que faltava em minha vida. Depois desta conversa com o Frei Quirino, passaram anos e eu não conseguia entrar numa escola para estudar. Primeiro porque eu já estava velho e não é fácil, professora, ir para a escola na minha idade, tínhamos filhos e a prioridade era que eles estudassem [...].*

E assim foram horas de conversa com o Sr. Osvaldo e dona Osmarina, afirmando que a lista de motivos para não irem à escola antes era grande, sendo alguns deles a distância entre a escola e a sua residência, o horário das aulas, o fato de não terem com quem deixar os filhos etc. Contudo, nesse período, eles sabiam e sentiam a necessidade de frequentarem uma sala de aula. Dona Osmarina, por exemplo, nos contou que:

*[...] durante toda a minha vida, professora, mal assinava o meu próprio nome, eu não sabia ler, professora, ós filhos (é como eles se referem aos filhos, os chamado*

*carinhosamente de ó/á filho) traziam tarefas da escola para casa e eu não conseguia ajudar nas tarefas. O menino (forma carinhosa de tratar o esposo) ia trabalhar, eu ficava sozinha em casa e não conseguia fazer uma ligação telefônica se precisasse. Se passasse mal em casa sozinha ou precisasse anotar um número telefônico, eu não conseguia, e isso, professora, me deixava aborrecida.*

Apesar de tudo isso, seguiram a vida com a promessa de que um dia iriam à escola. Esse dia demorou quase quarenta anos para chegar. Foi quando o CEJA Professor Milton Marques Curvo abriu uma turma de extensão em uma pequena escola municipal, próxima à residência deles, com aulas no período noturno.

Quando o Sr. Osvaldo soube da notícia, ligou para dona Osmarina e disse: “*menina, agora nós vamos estudar, o que esperamos até hoje aconteceu! Abriram uma escola para adultos aqui perto de casa!*” E assim, no mesmo dia, foram até à escola e se matricularam. No ano seguinte, começaram a estudar e ambos compartilharam dessa alegria com os filhos e receberam muito incentivo para continuarem.

Como contaram, eles têm passado por muitos desafios para continuar os estudos: os problemas de saúde deles e de familiares, a possibilidade de fechamento da turma naquele local próximo à casa deles e aqueles mais recentes, a pandemia da Covid-19 e a continuação dos estudos por meio de aulas remotas. Apesar de o uso do WhatsApp ter facilitado a comunicação entre alunos e professores, existem outros obstáculos, como a dificuldade de manusear aparelhos eletrônicos.

Um dos filhos do casal compartilhou conosco que, em um dado momento, quando a mãe começou a reconhecer os números, ela fez a primeira ligação telefônica sozinha para o filho. Ao atender o telefonema da mãe, ele contou que ela vibrava de tanta alegria do outro lado da linha por ter conseguido completar a ligação. Esse depoimento do filho aconteceu antes da pandemia, no sítio da família, em dezembro de 2018.

Nessa época, o Sr. Osvaldo e a dona Osmarina convidavam todos os professores da extensão para um almoço, ou seja, a cada final de ano, eles reuniam todos para agradecer a Deus por aquele ano letivo que haviam concluído. Nesses eventos, estavam presentes todos os professores e os familiares destes, além, evidentemente, dos filhos orgulhosos desse casal e dos genros e netos. Esse tipo de evento persistiu até ser interrompido pela pandemia.

No ano de 2021, ainda em um período pandêmico, vivenciamos momentos de distanciamento social, principalmente os idosos e as pessoas portadoras de alguma doença. Essa situação afetou diversos setores, e a educação não foi diferente, pois os alunos ficaram sem aula presencial em boa parte do ano de 2020 e em todo o ano de 2021.

Muitos alunos desistiram dos estudos e nos deparamos com diversas realidades: condições financeiras difíceis das famílias, a falta de um celular ou computador para acompanhar as aulas remotas, a falta de internet, o medo de se contaminar ou de contaminar a família etc., porém o Sr. Osvaldo e a Dona Osmarina, mesmo diante dessa realidade, permaneceram firmes em seus estudos. Assim, dona Osmarina, no ano de 2020, concluiu o ensino fundamental e o Sr. Osvaldo, o ensino médio.

Desde o momento em que foi informado que estaria concluindo o ensino médio, Sr. Osvaldo compartilhou com alegria e muito orgulho a sua conquista, como o próprio disse: “...a partir de agora, professora, quando perguntarem no que sou formado, posso dizer: tenho o ensino médio, e logo vou matricular na faculdade de assistente social”. Já dona Osmarina, quando entrevistada, relatou que continuava estudando, fazendo as apostilas e conversando com os professores via WhatsApp.

## **CAPÍTULO 4**

### **OS SABERES PRODUZIDOS, PRATICADOS E DIFUNDIDOS**

As informações apresentadas neste capítulo foram obtidas a partir dos vídeos, áudios e diálogos com o senhor Osvaldo e a dona Osmarina. Fizemos a opção por apreender e descrever suas histórias e explicações, buscando manter ao máximo a originalidade de seus estilos de narrativas e termos utilizados.

Nos vídeos recebidos, o casal nos apresentou o seu modo de vida, a sua cultura, o seu modo de saber e fazer, por meio da prática diária nas atividades do campo, em suas plantações, em sua criação de galinhas, porcos e vacas, para sua própria subsistência e de sua família, e na produção de doces e comidas de infância, além da vivência e convivência com a natureza.

As atividades aqui apresentadas seguem a ordem em que foram recebidas, por meio do aplicativo WhatsApp, buscando sempre transmitir, na nossa escrita, a importância dada por eles a cada uma dessas atividades.

O título de cada seção foi definido e inspirado por eles no envio de cada conjunto de informações.

#### **4.1 A reprodução da “dona galinha”**

Uma galinha choca doze ovos em média. Para iniciar o choco — fase de incubação realizada pela própria ave no intervalo da parada de produção — o processo se dá primeiramente pelo acasalamento; em seguida, inicia-se a postura e, quando se completa o ciclo de doze ovos postos, a ave “deita” no choco e começa a rejeitar o galo. Mas por que ocorre isso? Essa rejeição é necessária, pois, no período de doze dias, o galo e a galinha acasalam por diversas vezes para galar os ovos, porém, ao concluir esses ciclos, a galinha rejeita o parceiro.

Após o galado, a ave permanece no ninho por um intervalo de tempo maior, iniciando-se, assim, a fase de choco. A ave, nesse período, fica febril e, do segundo dia em diante, fica definitivamente no ninho, “levantando” somente para se alimentar e beber água, pois está com a temperatura corporal bem aquecida.

Essa alta temperatura corporal da ave permanece por vinte e dois dias, no intento de aquecer os ovos e, com quatro dias, já se torna possível observar que a clara do ovo está com vários vasos sanguíneos, todos ligados ao centro da gema, onde está começando um pequeno embrião. Além disso, surge uma pinta branca, que é a da pequena ave que vem surgindo.

Mantendo-se essa temperatura, sem falhas, a galinha se movimenta com o peito sob os ovos diariamente para virá-los de um lado para o outro, aquecendo-os por igual, e as plumas produzem a temperatura ideal para os ovos.

A ave só se levanta quando o sol está bem aquecido, porque não dá diferença na temperatura dos ovos, e volta rapidamente para retomar o ciclo. Quando está se aproximando dos vinte e dois dias, a ave já não abandona mais o ninho, nem para se alimentar ou beber água. A galinha, a partir desse período que se aproxima da eclosão, sente ciúmes do ninho, não aceitando a aproximação de pessoas ou animais. Nessa fase, já se ouve os pintinhos piarem dentro da cápsula, pois está próximo dos vinte e um a vinte e dois dias de choco, ou seja, está no final do ciclo, e os pintinhos já estão eclodindo de dentro da cápsula do ovo, iniciando esse processo pelo bico.

O alimento do pintinho, nesse período, é a gema, que o mantém alimentado por até quatro dias, até todos nascerem. Ao nascer, o pintinho surge um pouco úmido, mas, com a temperatura da mãe, ele seca rápido e já começa a se movimentar. Após o nascimento de todos os pintinhos, a galinha abandona o ninho juntamente com eles, cujo chamamento dessa mãe para com os seus filhotes é um som de “co co co co co”. A galinha leva os filhotes para longe da antiga casa e os ensina a buscar o próprio alimento, ou seja, a ciscar e a se alimentar com bichinhos, minhocas, folhas verdes etc. E, assim, a dona galinha cria seus filhotes por um período de aproximadamente três meses. Após esse período, ela inicia o ciclo novamente, que é a fase de postura.

Nesse relato, o Sr. Osvaldo nos apresentou detalhadamente todo o processo de produção e reprodução de uma galinha, sendo esse conhecimento produzido e consolidado a partir dos ensinamentos geracionais, obtidos pela experiência de vida.

## **4.2 Plantação de café**

No vídeo encaminhado, foi possível vislumbrar o quanto é significativa a produção de café para o casal. O cafezal, no sítio do Sr. Osvaldo e da dona Osmarina, produz, ao ano, cerca de seis a oito quilos de grãos, que é uma produção pequena, mas atende à necessidade da família no decorrer do ano.

O café consumido ali é produzido e processado pelo casal. De acordo com o Sr. Osvaldo, a etapa da colheita acontece quando os frutos do café já estão maduros, normalmente no período da seca, entre abril e setembro de cada ano. Para saber quando o café está maduro e pronto para

a colheita, deve-se observar a mudança de cor da casca, que vai do verde para o vermelho (figura 2).

Figura 2 – Grãos de café em ponto de colheita



Fonte: Acervo particular do Sr. Osvaldo (2020).

O Sr. Osvaldo enfatiza que não se pode esperar todos os grãos do pé de café ficarem vermelhos, devendo-se iniciar a colheita quando a maioria dos grãos estiver mudando essa coloração.

O pé de café é um arbusto (figura 3), que, plantado em terra fértil, cresce muito. Na hora da colheita, ou seja, quando os grãos estão maduros, deve-se utilizar uma vara bem comprida para bater nos pés de café e, assim, derrubar todos os grãos.

Figura 3 – Pé de café do sítio do Sr. Osvaldo



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Após a colheita, inicia-se mais uma etapa: os grãos de café passam por um processo natural de secagem (figura 4). Nessa fase, os grãos são colocados em peneiras (existem outras técnicas de secagem) e expostos ao sol até ficarem totalmente secos. Esse processo pode durar de 8 a 30 dias, dependendo das condições climáticas.

Figura 4 – Grãos de café em processo de secagem



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

A etapa de secagem se encerra com a limpeza dos grãos, ou seja, a retirada das cascas dos grãos de café. O senhor Osvaldo e a dona Osmarina, nessa etapa, utilizam o pilão (figura 5), um utensílio doméstico de suma importância na cozinha dos brasileiros.

O pilão é geralmente feito de tronco escavado, com prioridade para as madeiras macias, com uma cavidade central aberta, local onde se coloca o material a moer, que é então batido com um bastão liso e comprido, primordialmente confeccionado de madeira mais dura, tendo uma das extremidades arredondadas, conhecida popularmente como a mão do pilão.

Figura 5 – Processo de limpeza dos grãos de café



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Após a retirada das cascas, os grãos de café limpos são denominados “café em coco” (figura 6).

Figura 6 – Grãos de café em coco



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Essa fase do processo é o momento da torra dos grãos de café em coco, que geralmente é feita por Dona Osmarina. Eles enfatizam que a etapa da torra é a mais delicada, pois a pessoa que manusear o café no fogo, ou seja, torrar o café, não poderá ter contato com água fria por um período de uma hora a uma hora e meia, pois se recordam de seus genitores, que sempre alertavam para o perigo de estuporar, que hoje conhecemos como paralisia facial.



Essa etapa se inicia com dona Osmarina colocando os grãos de café em coco em uma panela ou em um torrador manual, que é arredondado para facilitar o movimento dos grãos durante o processo da torra, pois deve-se girar o torrador constantemente para não queimar os grãos (figura 7). Dona Osmarina faz esse processo no fogão à lenha, com fogo brando.

Figura 7 – Grãos de café em processo de torra



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

O café estará torrado quando os grãos estiverem com tonalidade dourada ou bem “douradinhos”, caso a tonalidade dos grãos de café fique escura e oleosa, quase preta. Na xícara, o sabor será de queimado e amargo. Quando já estiver torrado (figura 8), o café deve ser virado com cuidado em um outro recipiente, sempre mexendo com uma colher enquanto vai virando, pois, mesmo fora do fogo, ele pode perder o “ponto”, ou seja, pode queimar devido à panela estar muito quente.

Figura 8 – Grãos de café torrados



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Posteriormente à torra, os grãos de café são colocados para esfriarem um pouco e, em seguida, pode-se passar para a próxima etapa, que é a de moer os grãos para fazer o pó. Para essa etapa, eles contam com a ajuda de um importante utensílio doméstico: o moinho de café manual (figura 9), que é fixado em uma mesa ou superfície utilizada para moer os grãos e transformá-lo em pó.

Figura 9 – Moedor manual de café



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Após moídos os grãos, Dona Osmarina coloca o pó, já processado, em um recipiente com tampa (figura 10).

Figura 10 – Pó do café armazenado para consumo



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

E, assim, o Sr. Osvaldo e a dona Osmarina encerram essa etapa do processamento do café. A partir daqui, esse pó será utilizado no consumo do dia a dia da família. Quando o pó, que está armazenado em pote, estiver terminando, esse casal iniciará novamente esse ciclo de limpeza, torra e moagem dos grãos.

Para além da prática adquirida com a experiência do casal, é possível verificar que alguns conceitos advêm de conteúdos como: medidas, temperatura e organização, que, diante das falas e do desenvolvimento alcançado pelos interlocutores, mesmo com o estudo em idade tardia, mostram-se significativos, o que nos leva a inferir que tais saberes podem ter sido ampliados por meio do processo educacional desenvolvido na EJA.

Isso reforça o entendimento de que o aluno dessa modalidade, quando se depara com um ensino motivacional, voltado para o seu contexto de vida, que potencializa as suas habilidades ao aproveitar os métodos participativos e inclusivos, pode proporcionar ainda maior autonomia dos alunos e a autorregulação de sua aprendizagem (Bianchi, 2011).

### **4.3 Confeção artesanal do pilão**

Essa atividade desenvolvida pelo Sr. Osvaldo tem muito valor, apesar de, como ele mesmo enfatizou, não visar ao lucro financeiro, pois ele nunca vendeu os pilões que produziu, mas busca dar uma finalidade para os restos de madeira da construção civil que encontra ou pede para amigos e conhecidos (figura 11), ou seja, que não vão para o lixo, lembrando

Lavoisier (1743–1794), que diz: “Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Assim, percebe-se um homem simples e com pouco estudo transformando “lixo em luxo” com muita utilidade.

Figura 11 – Madeira utilizada para confeccionar o pilão



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

De acordo com o Sr. Osvaldo, essa atividade é desenvolvida por prazer e passatempo, além de reciclar as madeiras. Os pilões são simples e bem rústicos, porém úteis para o dia a dia doméstico. A principal ferramenta que Sr. Osvaldo utiliza na confecção desse pilão é a talhadeira (figura 12), comumente utilizada por carpinteiros e serralheiros, cuja função é talhar madeira, metal, pedra, entre outros.

Figura 12 – Talhadeira utilizada para confeccionar pilão



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Com a utilização de uma madeira destinada ao lixo e de uma simples ferramenta como a talhadeira (figura 12), o Sr. Osvaldo se diverte, passa o seu tempo e ainda faz a sua parte em relação à preservação da natureza, como ele gosta de reforçar.

Figura 13 – Pilão pronto para uso



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

O pilão pronto (figura 13) se torna presente para amigos e vizinhos, não obtendo, dessa maneira, lucros financeiros. Contudo, essa atividade ajuda na preservação do meio ambiente, evitando o descarte do lixo na natureza.

A vontade deles de aproveitar o material de que dispõem e de aprimorar os saberes sobre diversos assuntos relacionados à sua realidade e ao seu cotidiano se mostra um elemento essencial para manter o interesse pela aprendizagem que a EJA lhes proporciona, possibilitando ainda que se tornem autônomos e busquem sempre novos conhecimentos. Isso pode acontecer, de acordo com Bianchi (2011), quando o docente de uma turma da EJA conhece o seu alunado e trabalha com a sua turma a partir da realidade dos seus alunos, promovendo uma relação que não só fortaleça os saberes como abra caminho para que os alunos atuem de modo a melhorar e modificar a realidade.

#### **4.4 Confeção do sabão em barra caseiro**

A confecção do sabão, para a família do Sr. Osvaldo e da dona Osmarina, é um procedimento que não visa a lucros financeiros, mas promove o reaproveitamento do óleo de

cozinha, utilizado pela própria família e por famílias de amigos e conhecidos, que poderia ser descartado de maneira incorreta, causando danos ao meio ambiente.

Para iniciar essa produção, são utilizadas garrafas PET de dois litros como medida. Durante o processo, usam-se quatro litros de vinagre (equivalente a duas garrafas PET de dois litros), uma lata de soda cáustica, seis litros de óleo de fritura reciclado (equivalente a três garrafas PET de dois litros) e dois litros de água em um balde (equivalente a uma garrafa PET de dois litros) (figuras 14, 15 e 16).

Figura 14 – Garrafa PET de dois litros usada para medida e balde para a mistura



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Figura 15 – Soda cáustica



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).



Figura 16 – Óleo de fritura reciclado



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Durante todo o processo de confecção, em virtude do manuseio da soda cáustica, que é um produto extremamente corrosivo e tóxico, dona Osmarina usou uma vestimenta adequada para proteger a pele, as mãos e os olhos, além de máscara, luvas e óculos.

No balde, eles adicionaram a soda cáustica nos dois litros de água e misturaram até que a soda dissolvesse totalmente. Após isso, eles adicionaram os seis litros de óleo, mexeram com uma colher de madeira com cabo longo e transferiram essa mistura do balde para um recipiente apropriado (figura 17) para obterem as barras de sabão nas dimensões desejadas, depois de cortados.

Figura 17 – Processo de fabricação do sabão



Fonte: *print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Seguindo o procedimento de confecção do sabão em barra, sendo essa fase tão importante quanto as demais, chegou o momento de acrescentar, nessa mistura, os 4 litros de vinagre (figura 18).

Figura 18 – Adição de vinagre ao processo de fabricação do sabão



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Ao acrescentar o vinagre, deve-se mexer lentamente essa mistura. Dona Osmarina utilizou, durante todo o processo, uma colher de madeira de cabo longo para misturar os ingredientes com segurança. Ela seguiu mexendo até a mistura atingir uma viscosidade desejada e uma textura grossa. Chegando a esse ponto, ela parou de mexer e deixou a mistura secar por, aproximadamente, doze horas. Após um dia (equivalente a vinte e quatro horas), o sabão confeccionado por Dona Osmarina ficou pronto. Em seguida, ela o cortou nos tamanhos desejadas (figura 19).

Figura 19 – Barras de sabão cortadas e prontas para uso



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

A confecção desse sabão em barras, para esse casal, possui muitos benefícios. Um dos benefícios é a redução de custos por não precisarem comprar sabão em barra em mercados e



ainda por contribuírem com o meio ambiente, reaproveitando o óleo que poderia ser jogado na natureza.

#### 4.5 Confeção do álcool em gel<sup>10</sup>

Desde o dia 26 de fevereiro de 2020, quando foi apurado o primeiro caso de Covid-19 no país, medidas foram sendo adotadas pelos governos locais, como o distanciamento social, os trabalhos em *home office* e, ainda, a suspensão das aulas nas redes públicas e privadas do Brasil. Porém, nesse período, foram observadas ainda outras mudanças significativas, como a busca desenfreada por produtos de limpeza e higiene, fazendo com que aumentasse consideravelmente o preço principalmente do álcool, do álcool em gel e das máscaras de proteção facial.

Em certos momentos, inclusive, faltando esses produtos no mercado e agravando ainda mais a situação, houve uma elevação dos preços no comércio. Diante do exposto, os principais afetados foram as famílias de baixa renda, que não conseguiam adquirir esses produtos. Na angústia de ficar sem o álcool em gel para a sua proteção e de sua família, o Sr. Osvaldo e a dona Osmarina tomaram a iniciativa de produzir o seu próprio álcool em gel. Eles utilizaram o que tinham em casa, que era o álcool 70% e o gel de cabelo, com a convicção de que esse álcool caseiro possuía as mesmas propriedades do álcool em gel industrial. Para a produção, eles misturaram quinhentos mililitros de álcool 70% em cinco colheres de gel de cabelo e mecheram essa mistura até ficar homogênea em um recipiente de plástico por cerca de vinte minutos (figura 20).

Figura 20 – Confeção do álcool em gel caseiro

---

<sup>10</sup> Para o dermatologista Antonio Clemente Ruíz de Almirón, porta-voz da Academia Espanhola de Dermatologia e Venereologia enfatiza que esse tipo de receita de álcool em Gel possui eficácia duvidosa e não aprovada pelas agências reguladoras - Veja mais em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/03/16/coronavirus-veja-os-riscos-do-alcool-gel-feito-em-casa.htm?cmpid=copiaecola>. Para Ruíz de Almirón, a melhor maneira de se proteger contra o coronavírus é lavar as mãos com água e sabão com frequência, por pelo menos 20 segundos - Veja mais em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/03/16/coronavirus-veja-os-riscos-do-alcool-gel-feito-em-casa.htm?>



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Decorrido esse tempo, a mistura já estava com uma textura homogênea, sendo considerada pronta para uso. O armazenamento foi feito na própria vasilha de álcool em gel que havia acabado para facilitar o manuseio.

Com o álcool em gel pronto e em embalagem própria para uso, o senhor Osvaldo e a dona Osmarina se sentiram mais tranquilos, pois estavam sem álcool em casa e agora conseguiram produzir para o seu próprio consumo e de seus filhos.

#### **4.6 Confeção de farinha de mandioca**

A mandioca está presente na mesa dos brasileiros desde o século XVI, principalmente nas regiões em que houve uma grande influência indígena na alimentação e na cultura. Na região mato-grossense, essa realidade não é muito diferente, a exemplo dos anfitriões desta pesquisa, que têm a cultura de se alimentarem da mandioca (ou aipim, em algumas regiões) e ainda confeccionam a própria farinha de mandioca.

Podemos observar, nas imagens encaminhadas, que a confeção da farinha de mandioca é um momento de alegria e descontração, no qual se reúnem vizinhos, amigos e familiares do Sr. Osvaldo e da dona Osmarina para compartilharem o trabalho, a produção e a diversão.

O primeiro passo para a confeção da farinha de mandioca é a colheita, popularmente conhecida como arrancada da mandioca (figura 21).

Figura 21 – Colheita da mandioca



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

No segundo passo, é retirada toda a casca escura, de maneira superficial, para não desperdiçar a mandioca (figura 22).

Figura 22 – Retirada da casca da mandioca



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Posteriormente à retirada das cascas, as mandiocas são lavadas e esfregadas (figura 23), com uma escova ou uma bucha vegetal, para retirar todas as possíveis sujeiras e deixá-las brancas.

Figura 23 – Processo de lavagem da mandioca



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

No próximo passo, não há registros em imagens, mas se trata da fase de moagem para se obter a massa da mandioca. Em seguida, pega-se toda a massa da mandioca e leva para prensa. Essa etapa, de prensar a massa, é o momento da retirada do líquido que estava presente na massa, que termina quando ela já estiver bem sequinha.

Após isso, é levada para uma mesa, limpa e preparada para essa etapa. Nesse local, abre-se a massa, desmancha-a e, no caso de haver bolinhas na massa, retiram-se as impurezas (chamados de “pãozinho do meio da mandioca”) e conclui-se a secagem. Quando a massa muda de tonalidade, para um tom branco, ela já está no ponto de ir para a torra (figura 24).

Figura 24 – Processo de torra da farinha de mandioca



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Nessa etapa, a massa da mandioca é colocada em um forno, uma estrutura própria para torrar a farinha. Essa farinha, no forno, é mexida constantemente, utilizando-se um utensílio próprio para essa função denominado rodo. Dona Osmarina identifica a farinha torrada ao pegar uma pequena porção que está sendo torrada e amassar nas mãos. Se essa massa não ficar amassada, a farinha está pronta. Como dona Osmarina nos disse, quem define a cor da farinha é a pessoa que está torrando, pois isso vai do gosto de cada um, se gosta dela mais escura ou mais branquinha.

Farinha de mandioca pronta, integrantes felizes, missão cumprida! Ao final da confecção da farinha, dependendo da quantidade de mandioca e de quantas pessoas trabalharão nessa empreitada, ela pode durar até uma semana. Após tudo pronto, chegou o momento da distribuição, cada vizinho e parente receberá uma quantia.

Não há uma quantidade certa para cada um, mas como já se conhecem, convivem entre si e sabem quem vai gastar mais e menos farinha até a próxima “fazeção”, é usado, como critério de distribuição, a quantidade consumida na família. Assim, ninguém fica chateado por ter recebido menos que o outro, pois cada um recebe o que precisa para o consumo.

## 4.7 Espaço de produção familiar

Nesses últimos 180 dias, a contar do distanciamento social devido à pandemia, do dia 23 de março de 2020 até a data da presente pesquisa, as reuniões e os encontros familiares foram muito escassos. Diante dessa nova realidade, nossos anfitriões encontraram uma maneira de estarem próximos aos seus filhos e netos, por meio dos quitutes preparados por dona Osmarina. Ela sempre teve paixão em cozinhar para os seus, porém, no período dessa pandemia, ela não podia fazer isso, assim, ela produzia quitutes e mandava para seus filhos e netos como uma forma de estar próxima a eles, os quais serão abordados a seguir.

### 4.7.1 Doce de abóbora

O doce de abóbora de dona Osmarina é muito famoso entre familiares e amigos, inclusive entre os professores que lecionavam na escola de extensão. Esse doce é uma receita simples, como dona Osmarina nos disse, tendo como principal ingrediente o amor que se coloca no momento da produção.

Nessa receita, usam-se:

- Uma abóbora madura grande
- Um quilo e meio de açúcar

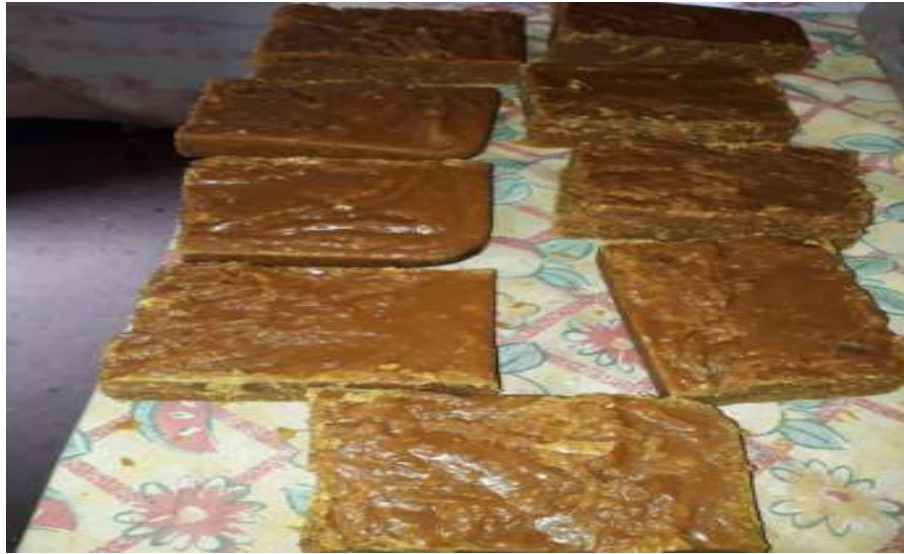
Para essa receita, lava-se a abóbora bem e, em seguida, abre-se ao meio. Logo, corta-a em fatias menores, retirando todas as sementes e a casca. Em seguida, cortam-se as fatias em cubos, coloca-os, já cortados e limpos, em uma panela e acrescenta o açúcar. Não precisa colocar água para cozinhar, pois a abóbora vai juntar água. Esse doce é feito no fogão à lenha como a maioria dos pratos de dona Osmarina.

No fogo brando, deixa a abóbora cozinhar e, durante esse processo, vai virando-a para que o cozimento ocorra igualmente. Enquanto vira, vai apertando os pedaços para desmanchá-los. Quando a abóbora estiver bem cozida, termina de desmanchar os pedaços que ainda não desmancharam e não pode mais parar de mexer o doce. É um momento que deve se ter muito cuidado, pois o doce, nessa fase, “espirra” e pode vir a queimar a pessoa.

Durante a confecção, utilizando uma colher de pau, não pode parar de mexer e deve sempre ir raspando o fundo da panela para não queimar o doce. Esse procedimento de mexer vai até chegar ao ponto de corte, que é quando o doce começa a despregar do fundo da panela. Quando despregar do fundo, já é o ponto de retirar do fogo e bater o doce fora desse calor. Em seguida, vira-o em uma vasilha preparada com antecedência: uma forma retangular untada com manteiga. Esse corte deve ser feito quando o doce já estiver firme na forma.



Figura 25 – Doce de abóbora



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Após o doce de abóbora pronto (figura 25), chega o momento em que a dona Osmarina os separa e embala. Cada um é embalado de acordo com quem irá recebê-lo.

#### 4.7.2 Doce de banana

O doce de banana de dona Osmarina não é diferente das demais receitas que ela faz, tendo como ingredientes principais o amor e o carinho. Para a confecção desse doce, são usados:

- Uma dúzia de bananas maduras de qualquer espécie
- Um quilo e meio de açúcar
- Meio litro de leite

Primeiramente, toda a casca é retirada e cortada em pequenos pedaços. No liquidificador, colocam-se as bananas cortadas com o leite e depois bate até não ter mais pedaços de banana. Despeja-se o líquido batido em uma panela e acrescenta o açúcar, cozinhando em fogo brando. No fogo, o segredo é não parar de mexer até dar o ponto, ou seja, até desgrudar do fundo da panela. Chegando a esse ponto, retira-se do fogo e bate por alguns instantes. Em seguida, vira-se o doce em uma forma untada com manteiga para não grudar. Feito isso, aguarda-o ficar firme na forma e já pode ser cortado nos tamanhos que desejar.

Figura 26 – Doce de banana



Fonte: *Print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Após o doce de banana ficar pronto e cortado em pedaços (figura 26), dona Osmarina deixa esfriar e, quando estão bem frios, ela guarda ou separa o que vai para os filhos e os amigos.

#### 4.7.3 Pão de queijo

O pão de queijo é muito comum na região do estado de Minas Gerais, porém, no Brasil inteiro, há amantes dessa iguaria. Em nossa pesquisa, deparamo-nos com uma sul-mato-grossense confeccionando esse quitute mineiro.

Na confecção do pão de queijo, dona Osmarina utiliza:

- Metade de um queijo
- Um quilo de polvilho doce
- ovos
- Um copo e meio de água
- Um copo de leite
- Um copo de óleo

O copo utilizado nas medidas líquidas é o de massa de tomate pequeno. Primeiro, mistura todos os ingredientes líquidos (óleo, água e leite) em uma panela, acrescenta uma pitadinha de sal a gosto e coloca para ferver. Essa mistura tem que ferver para poder escaldar<sup>11</sup> o polvilho. Após a escalda do polvilho, leva-se à batedeira, juntamente com os ovos e deixe bater até a mistura ficar bem homogênea e, por último, coloca-se o queijo, deixando bater por

---

<sup>11</sup> O processo de mistura dos líquidos ferventes ao polvilho é denominado de escalda.



alguns instantes. Com a massa do pão de queijo pronta, agora é colocar nas forminhas ou enrolar (como preferir) e levar ao forno até os pães de queijo ficarem douradinhos.

Figura 27 – Pão de queijo



Fonte: *print* de tela a partir dos vídeos produzidos pelo Sr. Osvaldo (2020).

Dona Osmarina gosta de servir o pão de queijo, quando pronto (figura 27), com um cafezinho fresco e leite quente.

#### **4.8 Os saberes produzidos e o reflexo na EJA**

A partir dos saberes produzidos pelos interlocutores desta pesquisa, é possível verificar que as abordagens e aprendizagens desses indivíduos são pautadas em um conhecimento internalizado sobre socioeconomia, que se mostra ampliado a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da EJA, como no caso de Dona Osmarina, que passou a reconhecer os números após iniciar os estudos. Esses conteúdos apresentados nos tópicos 4.1 a 4.7 mostram que é possível trabalhar com determinados conceitos e dinâmicas e conceitos, em uma relação direta com as práticas sociais dos alunos. Tal prática coaduna ainda com o pensamento de Freire (2007a, p. 30), quando este afirma:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo.

Diante desse contexto, importante se faz a metodologia de ensino adotada pelo docente na sala de aula na EJA, que, conforme sinalizado por Araújo (2006, p. 27):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Nesse sentido, a metodologia de ensino deve ser entendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo docente que permite promover um ensino significativo e que faça sentido ao aluno, respeitando suas diferenças e considerando o contexto em que está inserido. Trata-se da concepção problematizadora advinda do ideário freireano, que propõe uma educação dialógica, voltada a trabalhar em sala de aula com conteúdos alinhados ao contexto do educando. Para Freire (1997, p. 68), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”.

Quando realizamos uma leitura dos saberes dos alunos da EJA que integraram esta pesquisa, é possível apreender que existe, de certo modo, uma forte influência dos saberes adquiridos pelos alunos na EJA, em que os emaranhamentos entre a teoria e o conteúdo de sala de aula puderam refletir nas escolhas do casal em sua vida cotidiana, ao se manterem firmes nos estudos e ao buscarem por maiores realizações, aplicando saberes práticos e construídos, na busca em melhorar suas condições de vida.

Essa linha de pensamento procura aplicar as orientações constantes nas normativas educacionais vigentes, as quais sinalizam que os alunos da EJA geralmente são indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade, mas que possuem habilidades singulares, aprendem observando, experimentando, fazendo, ouvindo relatos de experiências vividas por colegas e, com isso, constroem novos saberes e aplicam esse conhecimento em sua vida cotidiana.

Ao constatar os sentidos dados pelos interlocutores da pesquisa na aplicação diária de saberes em suas tarefas do dia a dia, verifica-se a importância da EJA no processo de ensino e aprendizagem, de forma que o docente possa se utilizar dos saberes de seus alunos para enriquecer sua prática pedagógica. Conforme apontado por Monteiro e Pompeu Júnior (2001, p. 15) “Os professores atuais têm pela frente um grande desafio: educados num processo fragmentado, terão de superar os limites que essa formação lhes impõe e extrapolar as fronteiras de conteúdos vistos de forma parcial e a-histórica.”

Assim, deve o profissional buscar, por meio da reconfiguração nas metodologias aplicadas na EJA, caminho que promovam uma educação reflexiva, uma vez que, nesse cenário, são considerados os saberes e as abordagens que os estudantes desenvolvem em sua rotina social, motivando sua participação e aproveitando seus conhecimentos em sala de aula. Nesse sentido, Freire (1997; 2007b) destaca a importância dessa contextualização dos conteúdos e da promoção da interligação entre a problemática posta em sala e a realidade experienciada pelo aluno.

Nas Orientações Curriculares de Mato Grosso, na parte que trata das Diversidades Educacionais, existe um destaque sinalizando que tais premissas visam “[...] à potencialização da aprendizagem a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades [...] para contribuir com ações significativas que contribuam em práticas de cidadania na inferência da realidade local” (MT, 2012, p. 159).

Disso se depreende que, da mesma forma que os alunos apreendem a partir dos ensinamentos compartilhados pelos docentes, eles também podem contribuir com o processo educacional. Se tomarmos o exemplo do casal Osvaldo e Osmarina, inúmeros são os projetos que podem ser desenvolvidos para fomentar os conhecimentos nas mais variadas disciplinas, aproveitando-se das práticas que permitem aprendizados diversificados decorrentes das produções desenvolvidas pelo casal. Nesse sentido, poder-se-ia, por exemplo, desenvolver trabalhos nos quais as medidas e quantidades fossem explicitadas a partir dos conteúdos da disciplina de Matemática, a sustentabilidade na aula de Ciências e os impactos do lixo no solo na aula de Geografia.

Diante dessa perspectiva, a EJA se mostra como uma possibilidade ao indivíduo de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e competências que os torne autônomo, interdependente e capaz de se inserir no mundo do trabalho, conforme preconizado no documento da Unesco, *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (2004)*.

Assim, na produção de alimentos, artefatos e produtos de higiene, como o álcool em gel e o sabão em barra, desenvolvida pelo casal, o professor pode levar os demais alunos não só a aprender a desenvolver tal processo, correlacionando-os aos conteúdos estudados em sala de aula, como se mostra uma forma de valorizar os saberes internalizados e de promover o envolvimento do coletivo.

Verifica-se que qualquer uma das práticas desenvolvidas pelo casal pode se tornar objeto de estudo e projeto interdisciplinar, levando os alunos a perceberem que os seus saberes, quando aprimorados pelo conhecimento adquirido por meio da educação, alcançam resultados

significativos. Isso encontra sustentação em Freire ao afirmar que: “[...] será a partir da situação, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 1987, p. 86).

Dar voz ao aluno da EJA, no presente caso, alunos adultos, mostra-se ainda como uma forma de refletir sobre as situações experienciadas por esse grupo e de entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. De acordo com Oliveira (2001, p. 18):

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem

Ademais, conforme destacado por Soligo (2010, p. 18), o cotidiano dos alunos, no caso da EJA, deve compor os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que este “[...] não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas [...]” mas sim de uma somatória que deve levar em conta também aqueles saberes que “[...] não nos foram formalmente ensinadas”.

Assim, a partir das percepções alcançadas com a pesquisa, por meio dos saberes produzidos pelo Sr. Osvaldo e pela dona Osmarina, é possível verificar que os saberes cotidianos e as experiências vivenciadas no dia a dia podem se tornar potencializadores e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, necessário se faz compreender que a educação está intrinsecamente ligada à ressignificação das relações humanas, que se mostram viáveis e adequadas a partir do diálogo e do olhar para o educando como elemento essencial para o seu protagonismo e para a construção da sua autonomia e que levarão a mudanças na sociedade e à transformação das realidades.

Só se pode pensar na prática educativa libertadora, proposta por Freire (2007b), se o educando tiver acesso a novos conhecimentos e se forem respeitados os seus saberes internalizados e suas singularidades, o que é conceituado por Rancière (2005) como igualdade, ou seja, quando se tem o reconhecimento de que não há um indivíduo sequer que não saiba várias coisas e desconheça outras tantas, somos todos aprendizes da vida.

Outro autor que corrobora o pensamento de Freire (1987) é Skovsmose (2001, p. 18), para quem “[...] o processo educacional deve ser entendido como diálogo.” Para além disso, deve-se buscar que todos tenham igualdade de acesso aos saberes e que essa dialogicidade

promova não só a aceitação de que o conhecimento é uma mão de via dupla, mas que, acima de tudo, deve haver o respeito em relação ao saber do outro.

Nesse sentido é preciso ter consciência de que, na EJA, as vivências experienciadas pelos alunos são recursos importantes e essenciais para uso e repasse do conteúdo a ser ensinado, de forma que, na maioria das vezes, o aprendizado só ocorre se o educando conseguir vincular a teoria ensinada a uma situação real (Freitas, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu, no intuito de compreender e registrar a dinâmica das histórias de aprendizagens, adaptações e compartilhamentos de alunos da EJA, ou seja, de educandos que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização na idade própria, conforme consta na LDB n.º 9.394/1996, visto que essa é uma inquietação remota e que não se limita a uma tarefa simplesmente escolar, pois está intimamente ligada aos sonhos, às expectativas e aos anseios de mudança.

Conforme relatado, em razão da crise sanitária imposta pela Covid-19, que trouxe, dentre tantos outros aspectos, a necessidade de isolamento social, fazendo com que os contatos passassem a ocorrer de forma virtual, inclusive no contexto educacional, foram efetuados ajustes e alterações em relação a alguns eixos norteadores da pesquisa, o que nos levou a buscar, como objetivo principal, a identificação da importância, para um professor que atua na EJA, de conhecer e compreender a dinâmica das histórias de aprendizagens, adaptações e compartilhamentos dos alunos dessa modalidade, com destaque para tempos pandêmicos.

Nesse sentido, foi possível verificar as produções de conhecimentos não escolares que emergem dos modos de vida desses alunos e a importância de o docente conhecer esses contextos para a preparação de sua prática pedagógica, visando aproveitar desses saberes nos processos de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aula da EJA.

Para dar continuidade a este estudo, embarcamos em uma viagem por caminhos e lembranças da vida de um casal de estudantes da EJA. Ele paulista e ela sul-mato-grossense, cujos relatos, olhares e vozes nos baseamos. Cada relato de nossos interlocutores possui riqueza de detalhes, expressões, sentimentos e memórias, que, muito provavelmente, são invisíveis aos nossos olhos como educadores.

Destacamos ainda a generosidade dos nossos interlocutores ao compartilharem conosco as suas histórias de vida e os ensinamentos, o que tornou possível a realização deste trabalho. E mais, durante o nosso estudo, observamos a inteligência social desse casal e a capacidade de compreender, interagir e influenciar positivamente as pessoas com suas ações de partilhar alimentos e outros produtos não perecíveis, além da preocupação com a preservação ambiental.

Nossos interlocutores demonstraram interesse e motivação ao participarem deste estudo, sentindo-se valorizados, pois o saber acadêmico apresentou conexão com os seus saberes cotidianos, validando a importância de reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino diferente, e não à parte do ensino regular. Buscamos então, refletir o ensino dessa modalidade de acordo com a identidade de cada sujeito.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos foram surgindo no decorrer deste estudo. Destacamos, em um primeiro momento, os desafios de nossos interlocutores, que narraram as dificuldades sofridas desde a infância, que se estenderam ao longo da vida. Em um outro momento, nossos interlocutores aceitaram esses sofrimentos de tal modo que não conseguiram identificar os determinantes históricos, sociais e econômicos que causaram tantos malefícios no decorrer de sua vida.

Rememorando Raul Seixas, na música *Metamorfose Ambulante*, nossos interlocutores mantiveram uma contradição no processo de metamorfose, pois, em certos momentos, apresentaram-se submissos às dificuldades e aos sofrimentos e, em outros, foram atuantes e perseverantes nas lutas diárias, mantendo, assim, uma sabedoria ao buscarem constantemente mudanças em suas vidas.

Foi possível, com a pesquisa, reforçar o entendimento de que a EJA precisa ser “reconstruída com olhares menos negativos. Sobretudo, tem de ser reconstruída, pesquisando com um olhar não “escolarizado” ou onde não se compare a EJA com o suposto modelo ideal de escolarização que temos” (Arroyo, 2007, p. 32, grifo do autor), buscando pensar a partir do contexto dos alunos que ali ingressam.

Desse modo, nosso propósito com este trabalho foi não só contribuir para o processo educativo na modalidade da EJA, a partir de dados obtidos na identificação do perfil dos discentes, como buscar compreender os saberes e o quanto é importante valorizar o que cada ser humano consegue fazer, ou seja, utilizar o conhecimento e a experiência adquiridos pelo aluno ao longo de sua existência para que os educadores possam oferecer condições de ampliar e atualizar os saberes e fazeres do discente.

As informações coletadas e analisadas nos levam a acreditar que precisa ser dada mais visibilidade aos saberes dos alunos da EJA, devendo as suas experiências serem aproveitadas pelos professores no cotidiano de suas aulas, valorizando não só o conhecimento e a participação dos alunos como aproveitando desses recursos para tornar os conteúdos ensinados mais reais e próximos da vida do educando, mostrando-se como um caminho para uma educação igualitária e libertadora.

Retomamos o ideário de Freire (1996, p. 39), ou seja, de que se faz necessário alcançar a compreensão de que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esse pensamento pauta-se ainda no entendimento de que os docentes e alunos são sujeitos do fazer pedagógico e, por isso, é preciso reconhecer o aluno da EJA como indivíduos,

com necessidades próprias, diversidades e valores. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário promover mudanças na prática pedagógica, garantindo uma educação com qualidade e significativa ao aluno e ao seu contexto social.

Ademais, ao conhecer o contexto cultural e social do casal de alunos, para além de mostrar como são produzidos e praticados os seus diferentes saberes dentro de seus contextos de vida, possibilita a nós, educadores, uma maior atenção a esse universo habitado pelo aluno, ampliando as condições de diálogo com eles, aprimorando o processo de ensino e conectando os conhecimentos escolares com a realidade desses alunos, sendo esta última uma característica essencial ao educador etnomatemático. Isso porque ele deve ter consciência de que seus alunos produzem e habitam diferentes espaços, onde elaboram diferentes corpus de conhecimentos, que são, antes de tudo, necessários à sua sobrevivência.

Assim, a pesquisa nos mostrou algo que já vem sendo reafirmado por pesquisadores da área da educação contemporânea e da EJA sobre a imprescindibilidade de valorização do educando e dos seus conhecimentos como sujeito ativo e capaz de se tornar protagonista da sua história, de forma consciente e crítica, na construção de novos saberes.

Também restou evidenciado que, mesmo diante de tal reconhecimento e valorização dos saberes dos educandos como elemento potencializador de aprendizagens mais significativas e de relações mais igualitárias, os docentes e o contexto escolar como um todo ainda encontram dificuldades e desafios para conseguir promover a adoção de novos métodos e posturas para o alcance de tal prática.

Foi exatamente diante desse cenário e entendimento que esta pesquisa buscou focar nas práticas desenvolvidas pelos alunos da EJA, Sr. Osvaldo e Dona Osmarina, em seus cotidianos, que, para além dos seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, puderam colocar em prática os novos saberes apreendidos a partir da inserção no contexto educacional da EJA.

Referido enfoque, por sua vez, serviu de suporte para esta pesquisadora ao evidenciar a relevância de o docente efetuar investigações que o levem a conhecer o cotidiano de seus alunos como meio de ampliar as possibilidades metodológicas, aproveitando dos conhecimentos desses alunos como recurso para o diálogo entre o conteúdo teórico e a prática experienciada por eles no seu cotidiano.

Espera-se que esta pesquisa sirva de motivação para que novos trabalhos voltados à prática de ensino na EJA busquem, na realidade dos seus alunos, novas formas de conhecer e interpretar cada contexto, a partir do desenvolvimento de um processo no qual o docente se proponha a estar constantemente (re)produzindo, (re)construindo e (re)significando os saberes



e conhecimentos, colocando-os em diálogo com aqueles trazidos pelas vivências dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Seções do imaginário**, Porto Alegre, n. 20, p. 34–40, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2010.
- ARROYO, Miguel. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Mudança social e mudança educacional. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993.
- BIANCHI, Sara Rebeca. **A importância da Motivação na Aprendizagem no Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos- SP. 2011.
- BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso 1991/2001**. 2002. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Tânia Maria F. Garcia. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.
- CARVALHO, Maria Vilani Ccosme de. **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade a ação: Reflexões sobre a educação e matemática**. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C.J. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, v.10, n.1, jan./jun. 2008

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ESQUINCALHA, Agnaldo C. Etnomatemática: um estudo da evolução das ideias. **Anais do VIII ENEM**, Recife, 2004. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/etnomatematica.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

FERRAZ, Cláudia Pereira A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos em redes on-line. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES**. (2010. 306 f.) Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso Internacional, 2000, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados...** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155/167>. Acesso em: 19 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. ANPED, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai.-ago. 2000.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona, Espanha: Editorial UOC, 2004.

JORDANE, Alex. **Uma experiência de (Trans)formação de uma professora de matemática: análise de um trabalho colaborativo**. (2007. 155 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

KOZINETS, Robert V. **The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities**. 2002. Disponível em: <http://www.marketingpower.com/content18255.php>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. Aprendizagem social e novas tecnologias. **Comunicação & Educação**, n. 1, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277249992\\_Colin\\_Lankshear\\_e\\_Michele\\_Knobel\\_Aprendizagem\\_social\\_e\\_novas\\_tecnologias\\_entrevista](https://www.researchgate.net/publication/277249992_Colin_Lankshear_e_Michele_Knobel_Aprendizagem_social_e_novas_tecnologias_entrevista). Acesso em: 2 dez. 2021.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MONTEIRO, Alexandrina; POMBEU JÚNIOR, Geraldo. **A matemática e os temas transversais**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl (org.). **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. Editora Hucitec: São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia. Evasão Escolar de alunos trabalhadores da EJA. **Anais do I SENEPT**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://silo.tips/download/evasao-escolar-de-alunos-trabalhadores-na-eja>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

REBS, Rebeca Recuero. Reflexão epistemológica da pesquisa netnográfica. **Comunicologia-Revista de Comunicação**, Universidade Católica de Brasília, v. 4, n. 1, p. 74–102, 2011.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2013.

SEVERINO-FILHO, João. **Marcadores de tempo Apyãwa: A Solidariedade entre os povos e o ambiente que habitam**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134038>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleide**, Foz do Iguaçu, PR, v. 13, n. 13, p. 7–32, jan/jun. 2010.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1997, Hamburgo. **Anais...** Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNESCO. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: [S.n.], 2004

### **Outras fontes consultadas:**

Vídeo clip - Raul Seixas - **O dia em que a Terra parou**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SqQfySakoK0>. Acesso em: 6 jun. 2021.

<https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-407-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-2019-ncov-a-serem-adotados-pelo-poder-executivo>. Acesso em: 20 out. 2021.

<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-002-2020-CEE-MT..PDF.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 out. 2021.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 out. 2021.

[http://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=53740&noticia=milton\\_marques\\_curvo\\_vai\\_oferecer\\_ensino\\_fundamental\\_e\\_medio\\_regular](http://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=53740&noticia=milton_marques_curvo_vai_oferecer_ensino_fundamental_e_medio_regular). Acesso em: 16 out. 2021.

<https://coronavirus-app.saude.gov.br/termo>. Acesso em: 18 out. 2021.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SR.  
OSVALDO**

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SRA.  
OSMARINA**