



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA- PPGEAA

TIAGO JOSÉ DA SILVA TABAYARA

MEMÓRIAS, ETNOCONHECIMENTO: diálogos com estudantes sujeitos da EJAI rural
em Cipoal e Vila Modelo, São Francisco do Pará/Pa

CASTANHAL-PA

2024

TIAGO JOSÉ DA SILVA TABAYARA

MEMÓRIAS, ETNOCONHECIMENTO: diálogos com estudantes sujeitos da EJAI rural
em Cipoal e Vila Modelo, São Francisco do Pará/Pa

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada à
Universidade Federal do Pará, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na
Amazônia (PPGEAA) para obtenção do título de Mestre
em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Saberes
Culturais.

Orientador: Marcos César da Rocha Seruffo

Co-orientadora: Eula Regina Lima Nascimento

CASTANHAL-PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

T112m Tabayara, Tiago José da Silva.
MEMÓRIAS, ETNOCONHECIMENTO : diálogos com
estudantes sujeitos da EJAI rural em Cipoal e Vila Modelo, São
Francisco do Pará/Pa / Tiago José da Silva Tabayara. — 2024.
164 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo
Coorientação: Prof^a. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-Graduação
em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal, 2024.

1. Memória. 2. Etnoconhecimento . 3. Educação de
Jovens, Adultos e Idosos-EJAI. I. Título.

CDD 128

TIAGO JOSÉ DA SILVA TABAYARA

MEMÓRIAS, ETNOCONHECIMENTO: diálogos com estudantes sujeitos da EJAI rural em Cipoal e Vila Modelo, São Francisco do Pará/Pa

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Orientador: Marcos César da Rocha Seruffo

Co-orientadora: Eula Regina Lima Nascimento

Data de aprovação: 09/09/2024

Conceito: APROVADO

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos César da Rocha Seruffo
Universidade Federal do Pará – Membro Interno

Prof. João Batista Santiago Ramos
Universidade Federal do Pará – Membro Interno

Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
Universidade Federal do Pará – Membro Externo

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará – Membro Externo

Dedico esta pesquisa ao meu pai José Tabayara (*In memoriam*), minha mãe Maria Tabayara e minhas irmãs Thayara e Tayanara Tabayara, que mesmo na fase de poucos sorrisos, tínhamos a esperança de vencer, hoje, a cada dia temos a chance de dizer a Deus, ‘Obrigado Pai, pelas barreiras vencidas *ontem* e pelo *hoje* próspero que vivemos’. Vencemos mais uma etapa!

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiro ao Espírito Santo de Deus, que por meio de seus dons me garantiu sapiência para chegar até aqui. Esta caminhada iniciou em 2022, com a oportunidade de ingressar em uma fase acadêmica almejada desde a primeira graduação, mas antes de tudo esta fase significa um ato de conquista semeado desde minha vida escolar, regada pelo desejo dos meus pais, José Tabayara (*In memoriam*) e Maria Tabayara, em ver o primeiro filho voar bem alto, a eles expressei meu incomensurável agradecimento, que mesmo na fase de recursos escassos naquela casinha de taipa nos fundos daquele quintal, o caderno, o lápis e o amor nunca faltaram, para mim nem para minhas irmãs Thayara e Taynara Tabayara.

Aos meus professores desta jornada de pós-graduação, obrigado por todos os conhecimentos e saberes compartilhados. Ao longo destes mais de dois anos o serviço público federal me deu a oportunidade de visionar a educação com a perspectiva de investigador, no objetivo de fazer pesquisa na Amazônia, berço de inigualável relevância científica para a comunidade global. Assim também, expressei gratidão aos meus orientadores desta pesquisa, professor Marcos Seruffo e professora Eula Regina, por todas as contribuições. A banca de avaliadores, professor João Ramos e professora Raquel Amorim, grato por tanta sabedoria e colaboração neste texto.

Aos colegas de caminhada, os quais juntos formamos a Turma 2022, turma dos mais festivos cafés, lanches e confraternizações, deixo expressei meus agradecimentos pela convivência. As amigas Juliana Marques, Márcia Souto, Doracy Sousa, Leidiane Araújo e Ivoneide Pereira, que solidificaram uma grande parceria neste percurso, carreguei comigo nossa amizade, que ultrapassou os muros do PPGEEA e serão para uma vida toda.

Aos amigos da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Pará, que ao longo desse tempo compreenderam a minha ausência em vários momentos e sempre garantiram motivação para a conclusão desta etapa acadêmica, minha sincera gratidão. Em especial a professora Maria José Souza, parceira na coordenação municipal da EJA em nossa cidade e aos professores que foram a ponte necessária para a efetivação desta pesquisa, professora Gilvane Pereira e professor Diego Carmo.

Por fim, agradeço aos amigos, Prefeito Professor Marcos César e ao Secretário de Educação Ivan Fonseca, que motivaram a capacitação acadêmica do nosso corpo técnico da SEMED e me garantiram a oportunidade de cursar este mestrado, compreendendo as ausências em alguns momentos das minhas funções enquanto servidor público, o que garantiu a dedicação do meu tempo a esta pesquisa, a qual carrega o diferencial da Educação Franciscana que construímos nestes quase 8 anos de gestão municipal.

Del dicho al hecho hay gran trecho.
(Miguel de Cervantes - *El Quijote*).

RESUMO

O estudo investiga a interação entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e o etnoconhecimento nas localidades do campo Cipoal e Modelo, no município de São Francisco do Pará. Fundamentada nas teorias de Paulo Freire (2018) sobre educação emancipatória e dialogada, o estudo analisa as memórias coletivas e as narrativas orais de estudantes que retornaram à escola após longos períodos sem oportunidade educacional, revelando as complexas relações entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares. A pesquisa, conduzida por meio de entrevistas narrativas com 8 (oito) sujeitos da EJAI, selecionados após um levantamento inicial com 20 (vinte) participantes, utiliza a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), para extrair e categorizar as unidades de sentido a partir das unidades de contexto. A análise teórica é apoiada nos estudos de Fernandes e Ramos (2020) e Fernandes e Fernandes (2018); Santos e Rocha (2022), que tratam dos estudos antrópicos, fornecem uma visão sobre as interações humanas e suas transformações no ambiente, com uma abordagem interdisciplinar na Amazônia, reforçando a importância de integrar saberes ambientais e culturais na educação. As categorias analíticas foram formuladas baseando-se nos objetivos da pesquisa e no roteiro de perguntas, enquanto as subcategorias emergiram a partir dos discursos dos participantes. Os resultados indicam que a EJAI, quando contextualizada cultural e historicamente, atua como um meio de transformação social, integrando o etnoconhecimento acumulado ao longo de gerações ao currículo educacional. A análise das narrativas revela que a memória coletiva e os saberes tradicionais são essenciais para fortalecer a identidade coletiva e individual dos estudantes, assim como para promover um currículo que valorize as especificidades culturais e os saberes ancestrais, conforme discutido por Bosi (1994). O estudo também aponta para a necessidade de um maior reconhecimento institucional das memórias e dos saberes tradicionais no contexto da EJAI, destacando a importância de políticas públicas inclusivas, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, que é fundamental para enfrentar o analfabetismo no Brasil, conforme evidenciado por Haddad e Di Pierro (2000). Nesse sentido, as contribuições de Salomão Hage (2021) são essenciais para a análise dos movimentos sociais e políticas públicas voltadas à EJA/EJAI, ressaltando a importância da mobilização social no fortalecimento dessas políticas educacionais. Além disso, Nascimento (2022) caracteriza o sujeito da EJAI como participante de um processo formativo de caráter cidadão, político, pedagógico e emancipador. Neste processo de (re)construção constante, busca-se a expressividade e a visibilidade das memórias e etnoconhecimentos destes homens e mulheres amazônidas, reforçando a importância de seu papel na sociedade. Por fim, a dissertação garante a integração dos saberes locais ao currículo da EJAI e destaca a relevância da memória coletiva na construção da identidade comunitária. A pesquisa conclui que a educação deve caminhar na direção de um diálogo mais profundo entre conhecimento formal e tradicional, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural dos estudantes. O avanço para uma sociedade mais justa e equitativa depende da implementação de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as especificidades culturais e históricas dos estudantes sujeitos da EJAI, visando uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Memória, Etnoconhecimento e Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJAI.

RESUMEN

El estudio investiga la interacción entre la “*Educação de Jovens, Adultos e Idosos*” (EJAI) y el etnoconocimiento en las localidades rurales de Cipoal y Modelo, en el municipio de São Francisco do Pará. Fundado en las teorías de Paulo Freire (2018) sobre educación emancipadora y dialógica, el estudio analiza las memorias colectivas y las narrativas orales de estudiantes que regresaron a la escuela tras largos períodos sin oportunidades educativas, revelando las complejas relaciones entre saberes tradicionales y conocimientos escolares. La investigación, llevada a cabo mediante entrevistas narrativas con 8 (ocho) sujetos de la EJAI, seleccionados después de un levantamiento inicial con 20 (veinte) participantes, utiliza la técnica de análisis de contenido, conforme Bardin (2009), para extraer y categorizar las unidades de sentido a partir de las unidades de contexto. El análisis teórico se apoya en los estudios de Fernandes y Ramos (2020), Fernandes y Fernandes (2018), Santos y Rocha (2022), que abordan los estudios antropológicos, proporcionando una visión sobre las interacciones humanas y sus transformaciones en el entorno, con un enfoque interdisciplinario en la Amazonía, reforzando la importancia de integrar saberes ambientales y culturales en la educación. Las categorías analíticas se formularon en base a los objetivos de la investigación y al guion de preguntas, mientras que las subcategorías emergieron a partir de los discursos de los participantes. Los resultados indican que la EJAI, cuando se contextualiza cultural e históricamente, actúa como un medio de transformación social, integrando el etnoconocimiento acumulado a lo largo de generaciones en el currículo educativo. El análisis de las narrativas revela que la memoria colectiva y los saberes tradicionales son esenciales para fortalecer la identidad colectiva e individual de los estudiantes, así como para promover un currículo que valore las especificidades culturales y los saberes ancestrales, tal como se discute en Bosi (1994). El estudio también señala la necesidad de un mayor reconocimiento institucional de las memorias y saberes tradicionales en el contexto de la EJAI, destacando la importancia de políticas públicas inclusivas, como el “*Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos*”, que es fundamental para enfrentar el analfabetismo en Brasil, como evidencian Haddad y Di Pierro (2000). En este sentido, las contribuciones de Salomão Hage (2021) son esenciales para el análisis de los movimientos sociales y políticas públicas dirigidas a la EJA/EJAI, resaltando la importancia de la movilización social en el fortalecimiento de estas políticas educativas. Además, Nascimento (2022) caracteriza al sujeto de la EJAI como participante de un proceso formativo de carácter ciudadano, político, pedagógico y emancipador. En este proceso de (re)construcción constante, se busca la expresividad y la visibilidad de las memorias y etnoconocimientos de estos hombres y mujeres amazónicos, reforzando la importancia de su papel en la sociedad. Por último, la disertación garantiza la integración de los saberes locales en el currículo de la EJAI y destaca la relevancia de la memoria colectiva en la construcción de la identidad comunitaria. La investigación concluye que la educación debe avanzar hacia un diálogo más profundo entre el conocimiento formal y el tradicional, reconociendo y valorando la diversidad cultural de los estudiantes. El avance hacia una sociedad más justa y equitativa depende de la implementación de prácticas pedagógicas que respeten e integren las especificidades culturales e históricas de los estudiantes de la EJAI, buscando una educación más inclusiva, crítica y emancipadora.

Palabras clave: Memoria, Etnoconocimiento, Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJAI.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Critérios de Seleção/Exclusão	33
Tabela 2	Produções Acadêmicas Seleccionadas	34
Tabela 3	Identificação dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Cipoal	81
Tabela 4	Características dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Cipoal	83
Tabela 5	Identificação dos estudantes sujeitos EJAI da Vila Modelo	91
Tabela 6	Características dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Modelo	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação das categorias e subcategorias temáticas analíticas	51
Quadro 2	Distribuição das turmas de EJA/EJAI pela rede de ensino de São Francisco do Pará.	66
Quadro 3	Categorias e Subcategorias temáticas analíticas	109

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos	15
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	15
COVID-19	Corona Virus Disease 2019	16
LDB	Lei de Diretrizes e Bases	17
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	22
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	22
PNA	Política Nacional de Alfabetização	23
BNCC	Base Nacional Comum Curricular	23
RG	Registro Geral	28
RSL	Revisão Sistemática da Literatura	29
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	33
CCAST	Campus Castanhal	33
PPGEAA	Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia,	33
UFPA	Universidade Federal do Pará	33
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	52
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa	53
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua	57
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	57
CNE	Conselho Nacional de Educação	61
PNE	Plano Nacional de Educação	62
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização	65
GPSP	Gabinete do Prefeito de São Francisco do Pará	66
SEMED	Secretaria Municipal de Educação	66
DCM	Documento Curricular Municipal	69
CME	Conselho Municipal de Educação	69
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	79
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	79
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Objetivos da pesquisa.....	26
1.1.1	Geral.....	26
1.1.2	Específicos.....	26
1.2	Motivações da Pesquisa.....	26
1.3	Justificativa.....	27
1.4	Organização da Pesquisa.....	28
2	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO ESTADO DA ARTE.....	31
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1	Tipo de Abordagem.....	43
3.2	Tipo de pesquisa.....	44
3.3	Técnica de Produção de Dados.....	47
3.3.1	A entrevista.....	48
3.3.2	As Narrativas Orais.....	49
3.4	Técnica de Análise dos dados.....	50
3.5	Cuidados éticos.....	52
3.6	Contexto/Local da pesquisa.....	53
3.6.1	Participantes da Pesquisa.....	54
4	APORTE TEÓRICO DA PESQUISA.....	55
4.1	Historicidade da EJA na educação no Brasil.....	55
4.2	O protagonismo dos movimentos de lutas da Educação do Campo e EJA	58
4.3	A EJA no papel: o que dizem as leis e diretrizes brasileiras?.....	60
4.4	A EJA em São Francisco do Pará.....	64
4.5	Memória e Etnoconhecimento.....	70
4.6	Tempo e Espaço no processo de globalização: os lugares de memória.....	73
4.7	Etnoconhecimento na EJA.....	75
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
5.1	Os sujeitos estudantes da EJA das Vilas Cipoal e Modelo.....	78
5.1.1	A Vila Cipoal.....	80
5.1.2	A Vila Modelo.....	91

5.2	O etnoconhecimento marcados na memória coletiva de Jovens, Adultos e Idosos das Vilas Cipoal e Modelo.....	99
5.3	A relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultas e Idosas das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI.....	108
5.3.1	Dos campos disciplinares e as dificuldades de aprender a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar.....	110
5.3.2	A atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando.....	113
5.3.3	Apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica da atuação docente	119
5.3.4	Da experiência de vida à dinâmica escolar: o que dizem os educandos.....	122
5.3.4.1	Marcas de escolarização construídas antes da EJAI.....	125
5.3.5	O conhecimento escolar no cotidiano dos educandos.....	127
5.3.6	Desafios e Motivações para permanecer na EJAI.....	129
5.3.6.1	Desafios antes da EJAI.....	135
5.3.7	É preciso esperar: novos caminhos, novas lutas.....	139
6	DISCUSSÕES CONCLUSIVAS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXOS.....	156
	APÊNDICES.....	164

1 INTRODUÇÃO

O estudo analisa uma relação dialógica na convivência em duas localidades amazônicas do nordeste paraense, na qual eu na condição de Coordenador Municipal da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Francisco, mantive uma rotina de acompanhamento técnico *in loco* nas localidades Vila Cipoal e Vila Modelo, vilas essas construídas e constituídas por homens e mulheres que desde o início da década de 40 dos anos de 1900, foram protagonistas reais da edificação histórica deste território. Para Arroyo (2013), a EJAI não pode ser reduzida a uma simples compensação por lacunas educacionais, mas deve ser concebida como um espaço de revalorização das trajetórias dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de suas histórias e da construção coletiva de saberes.

Desde esse marco de construção da história local, proveniente em grande massa do trabalho do homem do campo, da empregada doméstica, do zelador, da merendeira e tantos outros, passou de certa forma ser “normal” a compreensão social em estereotipar estes sujeitos como desprovidos de capacidades de estarem em uma sala de aula. Em grande parte, esse público me representa por similaridades de convivência familiar, pois nestes homens e mulheres representam meu pai e minha mãe, nas figuras deles vejo tantos homens e mulheres remontarem rotineiramente sua vida na construção de dias melhores na garantia de qualidade de vida por meio do incentivo à educação.

Foi com esse incentivo que, após ingressar na Universidade Federal do Pará em 2013, busquei comprovar que todo o investimento em minha educação, proveniente exclusivamente de escolas públicas, foi válido. Hoje, retorno a muitas dessas escolas como pesquisador desta dissertação. Ao longo dessa trajetória, investi em capacitação constante, conquistando títulos acadêmicos em mais de dez anos de experiência como profissional na educação básica. Destaco também minha experiência na Europa, durante minha primeira formação acadêmica em Licenciatura em Língua Espanhola. Em 2015, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Pará e o Banco Santander, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio para Espanha. Durante o mês de julho daquele ano estudei na *Universidad de Salamanca*, aprimorando meus conhecimentos da língua castelhana. Essa experiência reforçou a convicção de que, com acesso à educação, podemos alcançar profundidades ainda maiores do conhecimento.

O retorno da Europa dava hombridade para mostrar aos meus futuros estudantes que o desejo de conquista pode até tardar, mas chega no dia menos esperado. Essa filosofia de vida pude em muitas ocasiões compartilhar anos seguintes com estudantes da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) em São Francisco do Pará, nas turmas de 3ª e 4ª etapa sempre brilhava aos olhos deles o desejo de vencer essa etapa de ensino, conquistar o Ensino Médio e seguir com melhores oportunidades, destes muitos hoje os encontro e agradecem pelo incentivo, na verdade eles sempre foram capazes, só tinham poucas pessoas que os incentivassem.

Por várias vezes me deparei com essa realidade em meio seio familiar, reproduções de falas como “*papagaio velho não aprende a falar*”, “*velho não aprende mais nada na escola*”, “*se a gente for pra escola é só pra merendar*”, são marcas de discriminação que a sociedade reproduz, e aquela máxima que diz “uma mentira muitas vezes contada, torna-se verdade” passou a ser tomada por verdade em diversas mentalidades da sociedade de São Francisco do Pará.

Com base nessa visão distorcida, passei a especular por meio de uma busca ativa escolar de caráter de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) realizada em 2021, ainda no período pandêmico, quais contribuições poderiam ser identificadas para que houvesse a efetiva reflexão sobre o retorno de jovens, adultos e idosos a escola, os quais pudessem vencer o trauma da pandemia da COVID-19 e a discriminação da sociedade ao estarem matriculados na EJAI. Fatores desta natureza motivaram no ponto de vista pessoal a engendrar uma investigação que pudesse ser uma semente plantada e que pudesse ser regada por demais outras investigações futuras.

A EJAI, é a modalidade de ensino que oportuniza indivíduos acima de 15 (quinze) anos, os quais não tiveram acesso à Educação na fase regular do Ensino Fundamental, da mesma forma, indivíduos acima de 18 (dezoito) anos, inclusive pessoas idosas que tiveram seu direito educacional negado ao acesso do Ensino Médio, ainda que desde a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, esse direito fundamental esteja assegurado (Brasil, 1988, Brasil, 1996).

Considerando o Estatuto da Pessoa Idosa, reforçarmos a EJAI a partir do Art. 20. do referido estatuto que assegura a esses sujeitos não só o direito “a educação, [como também] cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. No artigo 21 fica estabelecido também que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (Brasil, 2003).

Cabe assim refletir que a EJAI se faz presente enquanto modalidade a partir de diversos debates, sobretudo pelos movimentos sociais, de modo geral a história desta modalidade se construiu suplantando o direito dos idosos a educação, o que gerou por décadas produções e

pautas com foco na Educação de Jovens e Adultos – EJA, sem a presença efetiva dos debates em torno dos idosos enquanto uma categoria social específica.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 se refira apenas a Educação de Jovens e Adultos – EJA, mesmo estando na sua 7ª edição com substanciais mudanças ao longo dos quase 30 anos, assumiremos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como referência a partir de quatro eixos estruturantes: o primeiro que diz respeito a própria LDB que assegura no seu art. 4º, IV que todos têm direito ao “acesso público e gratuito aos ensinamentos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”, portanto, não restringindo a jovens e adultos.

O Segundo, pautado na Constituição de 1988 que registra no seu Art. 205. Que “**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 (Brasil, 1988, grifos nossos), o que significa dizer que todos, indistintamente têm direito à educação, independentemente da idade.

Terceiro, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no seu artigo 26 assegura que “todos tem direito a instrução...”. Por fim, o quarto eixo se refere a meu posicionamento sócio-político que reconhece a educação como um direito fundamental a ser vivenciado ao longo da vida e que, portanto, não tem idade ideal para o referido processo. Enquanto sujeitos no mundo inclinados a uma visão crítica de sociedade não temos outra possibilidade, senão lutar para que todos, indistintamente, acessem a educação como um dos direitos fundamentais.

Neste estudo, as análises consideram a realidade histórico-cultural como uma estrutura para as relações entre as pessoas e a antropização, as quais estão presentes na memória individual e coletiva em forma de narrativa, do modo como se relacionam com o meio ambiente e entre si, nas produções oriundas da agricultura familiar. Destaca-se, de forma objetiva, as características fundamentais dos temas presentes nos diálogos internos do objeto de estudo.

Sobre antropização, cabe apresentar algumas considerações. Os autores Fernandes e Fernandes (2018) destacam uma questão relevante no campo da terminologia relacionada à interação entre o ser humano e o meio ambiente. Eles apontam que os termos "Antropia" e "Antropização" não possuem uma regularidade estabelecida na língua portuguesa, o que resulta em sua ausência na maioria dos dicionários brasileiros. Esse fenômeno pode ser atribuído à falta de reconhecimento e consolidação desses termos dentro do vocabulário acadêmico e

popular, o que sugere uma lacuna na sistematização e na disseminação de conceitos especializados no campo da ecologia e das ciências ambientais.

Apesar dessa ausência nos dicionários tradicionais, Fernandes e Fernandes (2018) observam que os termos têm encontrado alguma circulação, especialmente em fontes online. No contexto digital, "Antropia" é referida como a ciência que estuda o processo de "Antropização". Por outro lado, "Antropização" é descrita como o processo de transformação do meio ambiente causado pela ação humana, que pode ter aspectos tanto construtivos quanto destrutivos.

A definição fornecida sugere que a antropização é um conceito que abrange a forma como as atividades humanas modificam o meio ambiente, sendo este impacto variado em sua natureza e consequências. A noção de que a antropização pode ser construtiva ou destrutiva implica uma visão complexa e multifacetada da interação humana com o meio ambiente, reconhecendo que as ações humanas podem levar a mudanças que, dependendo do contexto, podem resultar em melhorias ou degradação ambiental.

Este debate é crucial para a compreensão do impacto humano sobre o meio ambiente, pois enfatiza a necessidade de uma abordagem mais integrada e crítica sobre como as práticas humanas influenciam e são influenciadas pelos ecossistemas. A falta de uma terminologia padronizada pode indicar a necessidade de maior formalização e consenso acadêmico em torno desses conceitos, o que poderia contribuir para um entendimento mais claro e coeso das dinâmicas entre o ser humano e o meio ambiente.

Neste sentido, Fernandes e Ramos (2020) abordam um aspecto crítico da antropização, observando que, em geral, as intervenções das sociedades humanas na natureza tendem a ser destrutivas. A perspectiva dos autores sugere que o conceito de antropização frequentemente se sobrepõe ao de degradação ambiental. Eles ressaltam que "espaços antropizados" são, muitas vezes, aqueles onde a ação humana resultou na destruição da biota original. Essa visão enfatiza um modelo de interação predatório, caracterizado por práticas que não levam em consideração a sustentabilidade ou a conservação ambiental.

A crítica dos autores é fundamentada na observação de que muitas das transformações ambientais provocadas pela ação humana têm um impacto negativo sobre os ecossistemas naturais. A ideia de que a antropização é sinônimo de degradação ambiental reflete uma preocupação com o modo como as atividades humanas, especialmente sob um paradigma de exploração intensiva e não sustentável, comprometem a integridade dos sistemas ecológicos e

a biodiversidade. O modelo predatório mencionado refere-se a uma abordagem onde a sobrevivência é garantida à custa de profundas alterações e danos ambientais, frequentemente sem um planejamento para a conservação a longo prazo.

Além disso, Fernandes e Ramos (2020) ampliam a discussão para incluir a dimensão sociocultural da antropização, indicando que o termo também pode ser aplicado para descrever a destruição das culturas materiais e formas de sobrevivência de povos dominados. Esse uso do conceito revela a dualidade da antropização, que não se restringe apenas à degradação ambiental, mas também se manifesta na opressão cultural e na destruição de modos de vida subalternizados. Assim, a antropização é vista não apenas como um processo de transformação do meio ambiente natural, mas também como uma força que pode resultar na subjugação e no apagamento das culturas e práticas de grupos marginalizados.

A abordagem dos autores sublinha a necessidade de uma compreensão mais holística e crítica da antropização, que abranja tanto as suas consequências ambientais quanto sociais. O reconhecimento de que a antropização pode ter efeitos destrutivos em múltiplas dimensões reforça a importância de adotar estratégias que promovam práticas sustentáveis e respeitadas tanto para o meio ambiente quanto para as culturas humanas. Ainda sim podemos dizer que “antropização” é a ação humana recorrente que provoca mudanças no meio ambiente em que vivem e convivem os seres humanos. Pode ser entendida também como toda ação humana sobre o meio ambiente que produza transformação, independentemente de juízo de valor, e que resulte em impactos ambientais (meio biótico ou abiótico) e/ou socioculturais (práticas e valores de grupos sociais) (Fernandes; Santos; Rocha, 2022, p.65-66).

Trabalhamos nesta produção com a ideia de memória com base em Bosi (1994, p.37-39), que nos faz assumir o entendimento de que a memória pessoal também é uma memória social, familiar de grupo, onde o que nos interessa é o lembrado, dentro de um cabedal infinito, onde os fragmentos de memória é que nos serve de base, onde lembrança puxa lembrança. A referida autora nos leva na direção de pensar que nossa trajetória caminha na direção da memória social que nos possibilita “abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (Le Goff, 1990, p.368).

Para autora defende que a memória é um ato de resistência, especialmente em contextos onde a modernidade e a urbanização tendem a apagar ou desvalorizar os conhecimentos ancestrais. Ela destaca que esses saberes são construídos e transmitidos por meio da oralidade e da experiência vivida, configurando uma forma de conhecimento que é dinâmica, contextual e profundamente ligada à identidade e à história de um povo.

Trazemos também neste estudo as considerações de Bosi (1994), ao apresentar a conceituação de etnoconhecimento, a partir de sua obra “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos” (1994). A autora fornece uma análise rica sobre a intersecção entre memória e etnoconhecimento, destacando como as narrativas dos idosos constituem um valioso patrimônio cultural. Bosi (1994, p. 405) argumenta que a memória dos mais velhos é um meio vital de preservação de saberes tradicionais, práticos e simbólicos que se acumulam ao longo do tempo. Ao trazer à tona as histórias de vida, ela revela como o etnoconhecimento se materializa nas práticas cotidianas, nos rituais e nas crenças, mostrando que essas memórias coletivas não são meros registros do passado, mas sim elementos vivos que continuam a moldar as relações sociais e as interações com o meio ambiente.

Nesse sentido, Bosi (1994) contribui para a compreensão do etnoconhecimento como um processo em que a memória atua não apenas como um repositório passivo, mas como um agente ativo na produção e reprodução de significados culturais. A autora evidencia que a memória dos idosos é fundamental para a manutenção da diversidade cultural e para a continuidade dos vínculos entre as localidades e seus ambientes, servindo como um elo entre o passado e o presente, e oferecendo uma lente crítica sobre as transformações sociais e ecológicas em curso.

Nesta investigação, trazemos Malinowski (1976) ao relacionar memória coletiva, enquanto construção social compartilhada, sua importância para a compreensão das dinâmicas culturais e educacionais em contextos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Malinowski (1976), em seus estudos sobre as culturas das Ilhas Trobriand, destaca como rituais, narrativas e tradições orais são fundamentais para a coesão social e para a transmissão de valores e conhecimentos de geração em geração. Nesse sentido, a memória coletiva se torna um mecanismo central para a preservação e a perpetuação de identidades culturais.

Para Malinowski (1976), o papel das instituições sociais e dos sistemas simbólicos não apenas serve às necessidades práticas de uma sociedade, mas também reforça a continuidade da cultura. Em um contexto educacional, a memória coletiva possibilita que os sujeitos se reconheçam em uma história comum, valorizando saberes e experiências que foram historicamente marginalizados. Assim, o ensino deve integrar essas memórias como parte fundamental do processo pedagógico, promovendo um currículo que dialogue com as vivências dos educandos e reconheça suas trajetórias.

Cabe ressaltar que esse processo de reconhecer a ação humana e seus desdobramentos destacamos a educação enquanto força motriz que produz racionalidades capazes de gerar

processos destrutivos e/ou construtivos em relação aos ambientes naturais. No caso particular das localidades do campo, a visão de mundo construída em relação à própria estrutura organizacional da localidade orienta a relação dos comunitários com o meio ambiente.

Significa dizer que a educação enquanto prática sociocultural, na medida em que lança mão do contexto socioantropológico das localidades para promover processos educativos críticos, portanto, comprometidos com um modelo de sociedade que defende, dentre outras questões, a continuidade da vida, o direito a terra e o enfrentamento a todas as formas de exclusão, esse modelo de educação se transforma em uma substância que fortalece práticas antrópicas em princípios defendidos por Fernandes, Santos e Rocha (2022), onde o agir humano representa, dentre outras questões, as mudanças do meio ambiente que vivem e convivem os seres humanos.

Nesse contexto, torna-se relevante apresentar o cruzamento e a ênfase das informações advindas de alguns autores (Santos, 1997; Diegues, 2000; Freire, 2018), os quais exploram temáticas associadas. Santos (1997) discute a construção e a importância do espaço e do tempo, especialmente em relação ao processo de globalização; Diegues (2000) contribui para a compreensão do etnoconhecimento¹ no contexto brasileiro, ressaltando sua transmissão intergeracional como elemento crucial; e Freire (2018) aborda a relação entre conhecimento e método de codificação, essencial para alcançar um nível crítico de compreensão da realidade.

As memórias coletivas e os conhecimentos tradicionais são recursos essenciais para essas localidades, refletindo suas experiências históricas, culturais e ambientais. No entanto, a forma como esses elementos são integrados no contexto da EJAI do campo e como contribuem para a construção do conhecimento desse público ainda é uma área pouco explorada na literatura acadêmica, e em especial quando se trata do universo amazônico, conforme apresentado na seção 2 deste estudo.

Considerando, que a modalidade educacional da EJAI oportuniza a inserção de indivíduos que desejam ingressar em um universo estudantil na qual requer práticas e metodologias de aprendizagem para adultos, que o levem a conclusão da etapa estudantil, seja Ensino Fundamental ou Ensino Médio, o que justifica importância dessa investigação em buscar contribuir com essa lacuna, investigando como as memórias e o etnoconhecimento são incorporados e valorizados no processo educacional dessas localidades.

¹ O etnoconhecimento está relacionado à realidade social de diferentes grupos e/ou comunidades onde a oralidade é uma forma de transmissão de saberes compartilhados de maneira coletiva (Sousa, 2023, p.25).

A EJAI, é a membrana que envolve todo o núcleo das questões de pesquisas cuja centralidade versa em torno da interseção entre memórias locais e etnoconhecimento na EJAI do campo, especificamente nas localidades Cipoal e Vila Modelo, no município de São Francisco do Pará. Estudos em torno deste objeto são considerados por muitos como tema esgotado de discussões, quanto a isto, é válido destacar o papel dos movimentos sociais que a todo momento lutam para que os direitos educacionais sejam garantidos por meio dos documentos normativos que regem esta modalidade de ensino, gerando possibilidades reais de ampliação, redefinição ou mesmo revogações a partir das mudanças no contexto social e dos acúmulos de debates em torno da educação enquanto uma das tarefas a ser promovida pelo Estado brasileiro.

Muito embora, caiba ao poder público, em todas as suas esferas governamentais, dedicar um olhar administrativo que garanta a promoção de políticas públicas educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio de programas, projetos, descentralização de recursos, valorização dos profissionais da educação, essas responsabilizações nem sempre se apresentam como marca dos governos. Nos referimos a governos porque, de modo geral, as políticas educacionais brasileiras não representaram historicamente políticas de estado, ou seja, aquela cuja garantia independe de grupos políticos distintos. Pelo contrário, o que a história da educação nos desvela são projetos, programas e ações circunscritos a temporalidades e vinculados a determinados grupos gestores do poder executivo, o que traz como marca a descontinuidade destas políticas.

Ainda sobre o eixo valorização profissional, autores como Gatti (2013) destaca que essa valorização passa por salários dignos, condições de trabalho e a oferta de formação inicial e continuada. Esses direitos quando pensados para os profissionais da Educação Básica não representam garantias universais. Exemplo disso é que antes do FUNDEB a EJA assim como os profissionais da Educação não eram amparados pelos recursos do governo Federal, ou seja, o FUNDEF, não atendia nem a EJA, nem Educação Infantil, tampouco o Ensino Médio. Esses apontamentos são importantes, porque demonstram que a EJA enquanto modalidade de Ensino prevista na lei e a EJAI enquanto reflexo das discussões de intelectuais da educação e de movimentos sociais tem um histórico de negligência do Estado brasileiro.

Ainda nesta questão de financiamento da EJAI por meio dos fundos de manutenção da educação, vemos a implementação do FUNDEF (1998-2006), sendo um marco no financiamento da educação pública no Brasil, direcionando recursos para o ensino fundamental e para a valorização do magistério. Todavia, como bem pontua Arroyo (2013), as políticas

educacionais historicamente desconsideraram as demandas de jovens, adultos e idosos, perpetuando um cenário de exclusão educacional. O FUNDEF, ao priorizar exclusivamente o ensino fundamental regular (1º ao 9º ano), negligenciou modalidades como a EJAI, que necessitavam também de atenção e recursos para reverter processos de exclusão e invisibilidade social.

Arroyo (2013) critica a perspectiva limitada que enxerga a educação apenas dentro de um ciclo regular e cronológico, desconsiderando as trajetórias interrompidas e as realidades diversas que caracterizam o público da EJAI. Para ele, a educação de jovens e adultos deve ser entendida como um campo de direitos, com políticas específicas que reconheçam as singularidades desses sujeitos, suas experiências de vida e a necessidade de uma educação que valorize suas histórias e saberes.

Desde sua implementação em 2007 e sua posterior renovação permanente em 2020, o FUNDEB avançou de forma significativo ao incluir todas as etapas da educação básica, contemplando a EJAI de forma mais ampla. No entanto, como Arroyo (2013) ressalta, essa inclusão, embora positiva, ainda enfrenta desafios na distribuição equitativa de recursos e na formulação de políticas públicas que realmente respondam às necessidades desse público.

Ao discutir o papel do financiamento educacional, Arroyo (2013) aponta que a valorização da EJAI não se resume à alocação de recursos, mas envolve também uma mudança de paradigma que reconheça os direitos desses sujeitos à educação. Ele defende uma abordagem curricular e pedagógica que dialogue com as realidades de vida dos educandos, conectando o ensino às suas experiências e promovendo uma educação crítica e emancipadora.

Se por um lado, existem marcas históricas da negligência em torno da EJAI, por outro lado vimos acumulando conquistas, fruto de movimentos sociais, organização social e de profissionais da educação. Dentre essas conquistas destacamos a recente resolução 01/2021 de 25 de maio de 2021, a qual “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (Brasil, 2021).

Enquanto marcadores legais, tanto as Diretrizes Operacionais, quanto a PNA e a BNCC movimentam os sistemas Nacional, Distrital, Estaduais e Municipais na direção de fortalecimento da EJAI. Neste cenário, a EJAI presente na Amazônia, na região do nordeste paraense, situado em um município de educação predominante do campo, busca em sua maior

garantia de acesso a escola destes sujeitos, sendo assim a garantia deste direito é uma reparação de décadas na qual não se tinha a EJAI como foco nas discussões educacionais em nosso Estado brasileiro.

A garantia desses direitos passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento da história de vida desses sujeitos, marcadas por máximas como cultura, trabalho, saberes da experiência, territorialidade, dentre outros. No contexto da EJAI do campo, a interação entre memórias locais e etnoconhecimento desempenha um papel fundamental no processo educacional. Compreender como esses elementos se entrelaçam e influenciam a prática pedagógica pode fornecer *insights* valiosos para uma educação mais contextualizada e culturalmente relevante.

A concepção de prática pedagógica com qual nos alinhamos se sustenta na ideia da [...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Fernandes, 1999, p.159).

A educação contemporânea enfrenta desafios profundos no que diz respeito à inclusão e ao reconhecimento da diversidade cultural presente nas escolas como a EJAI. Nesse sentido, Candau (2013) destaca a necessidade de se romper com a concepção homogeneizadora e monocultural que historicamente moldou o espaço escolar. Segundo a autora, "hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes" (Candau, 2013, p. 15). Essa reflexão dialoga diretamente com o campo das práticas pedagógicas que buscam integrar o etnoconhecimento e as memórias coletivas, como as abordadas nesta pesquisa.

Ao conceber a escola como um espaço de cruzamento de culturas, Candau (2013) oferece uma importante contribuição ao pensamento pedagógico, ao propor que a instituição educacional deve ser compreendida como um espaço fluido e complexo, permeado por tensões e conflitos. Essa visão traz uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s), reconhecendo que o ambiente escolar não é neutro ou homogêneo, mas um local onde diferentes saberes, vivências e identidades se encontram. Nesse sentido, "a escola deve ser vista como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos" (Candau, 2013, p. 15).

Para esta pesquisa, que busca articular memórias e etnoconhecimentos na EJAI, essa abordagem é crucial. Ao reconhecer a escola como um campo de tensões culturais, a autora nos convida a pensar nas práticas pedagógicas não apenas como transmissoras de conhecimentos formais, mas como mediadoras de saberes diversos. No contexto da EJAI, na qual os estudantes carregam consigo uma rica herança de saberes tradicionais e experiências de vida, a proposta de Candau (2013) de romper com o modelo monocultural e valorizar a pluralidade de culturas oferece um fundamento teórico robusto para a formulação de práticas pedagógicas que acolham as diferenças e promovam um diálogo efetivo entre o conhecimento acadêmico e o etnoconhecimento.

A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas na EJAI podem ser pensadas como pontes que conectam as memórias e os saberes dos estudantes às demandas do currículo formal. Esse cruzamento de culturas não só enriquece o processo educativo, mas também fortalece a identidade dos estudantes, valorizando suas histórias e conhecimentos.

Esta pesquisa investiga essa dinâmica em localidades rurais específicas: Vila Cipoal e Vila Modelo, localizadas no município de São Francisco do Pará, Pará.

Assim, esta investigação aponta para três questões de pesquisa:

QP1: Quem são os sujeitos, estudantes da EJAI na condição de homem e mulher amazônida, detentor de saberes e etnoconhecimento das localidades Cipoal e Modelo?

QP2: Que registros do etnoconhecimento estão marcados na memória coletiva de Jovens, Adultos e Idosos das localidades Cipoal e Modelo?

QP3: Qual a relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultas e Idosas das localidades Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI?

Essas questões surgiram devido as minhas observações enquanto coordenador da Educação de Jovens e Adultos² da Secretaria de Educação de São Francisco do Pará, da não existência de reflexões e análise sobre as vivências presentes nessas localidades, assim como a oferta de EJAI em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e físicas/pessoais. O que nos apontam para o problema de pesquisa: **Como as memórias locais e o etnoconhecimento dos estudantes da EJAI das localidades rurais de Cipoal e Vila Modelo são reconhecidos, integrados e valorizados no processo educacional?**

²Nomenclatura utilizada no Documento Curricular do Município de São Francisco do Pará.

Esse problema surge da observação de que, embora a EJAI busque incluir assuntos que tiveram seus direitos educacionais negados, ainda há uma lacuna significativa na forma como as vivências e os conhecimentos tradicionais desses indivíduos são integrados no currículo e na prática pedagógica. Isso é especialmente crítico em localidades amazônicas, onde a cultura e a memória coletiva desempenham um papel central na identidade dos educandos. Assim, a partir do conhecimento prévio do objeto de pesquisa, formulamos alguns objetivos de investigação, com o intuito de responder as questões de pesquisa apresentada.

1.1 Objetivo geral

- Investigar a partir das memórias e do etnoconhecimento das localidades Cipoal e Vila Modelo, em São Francisco do Pará, expressos nas narrativas orais e nas memórias coletivas de jovens, adultos e idosos, como se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem EJAI.

1.1.1 Objetivos específicos:

- Identificar os sujeitos, estudantes da EJAI na condição de homem e mulher amazônida, detentor de saberes e etnoconhecimento das Vilas Cipoal e Modelo;
- Registrar o etnoconhecimento marcados na memória coletiva de Jovens, Adultos e Idosos das Vilas Cipoal e Modelo.
- Analisar como o etnoconhecimento de jovens, adultos e idosos das Vilas Cipoal e Modelo influencia nas formas de apropriação de espaços e recursos naturais, no contexto do percurso de escolarização na EJAI.

1.2 Motivações da Pesquisa

As motivações e inquietações para investigar a EJAI enquanto objeto de pesquisa parte da observação da localidade local, no sentido de perceber o convívio com sujeitos que não tiveram o acesso à escola e que, de certa forma, necessitam de conhecimentos básicos para realizar atividades do dia a dia, seja a leitura de um letreiro, o conhecimento de números para utilização da moeda, assim como situações convencionais como assinar o nome em um

documento, na escrita em aplicativos de interação por texto, ou mesmo em dinâmicas da vida no campo que se estruturam a partir da relação orgânica com o etnoconhecimento.

O etnoconhecimento de tantos homens e mulheres, de certa forma, é invisibilizado por supostamente não serem construtores e agentes ativos em uma sociedade que é imperativamente, em vários aspectos, de linguagem verbal escrita e necessita da interpretação de códigos linguísticos e matemáticos para uma comunicação fluída, linear é constituída de elementos semânticos e sintáticos. Todavia, ainda que esses sujeitos não lidem com a linguagem verbal e escrita nos moldes dos cânones, devemos registrar todo potencial comunicativo em relação a natureza que possibilita, dentre outras questões, a plantação e colheita no “tempo certo”, e que garante o abastecimento das feiras, quitandas, mercadinhos, frutarias, tabernas e o fluxo nutricional urbano.

Assim, não se descarta a linguagem comunicativa a qual não é transcrita ao papel, usada por tantos sujeitos ao longo da sua vida. O eco de etnoconhecimento envolto nesta pesquisa destaca tantos sujeitos que pela não oportunidade na sua infância e juventude, por terem de trabalhar nos campos de lavoura ou outras atividades que ora eram fundamentais para sua subsistência, não tiveram acesso à escola para aquisição dos saberes educacionais, o que nos leva à temática desta dissertação.

Além disso, e partindo da concepção dos estudos antrópicos na Amazônia, na qual “organizar e sistematizar saberes e conhecimentos tradicionais e contemporâneos acerca da relação humano-meio e humano-humano; [possibilita] prever e reverter impactos antrópicos no meio” (Rocha; Ramos, 2019, p.32). Assim, a referida pesquisa se justifica em torno da EJAI no município de São Francisco do Pará, fazendo-se presente em duas localidades do campo, Cipoal e Vila Modelo, respectivamente nas escolas São Raimundo I e Antônio Esigleison Firmino dos Santos.

1.3 Justificativa

Busca-se contribuir a partir desta pesquisa com discussões e produções a modo de refletir por meio de autores, obras e conceitos referentes aos sujeitos que retornam ao ciclo escolar. Assim, o ensejo da investigação poderá despertar o aprofundamento de pesquisas com enfoques semelhantes, os quais ainda são tímidos nesta localidade municipal e também busca enriquecer o arcabouço epistêmico das temáticas da EJAI nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estes têm sido pouco abordados.

A pesquisa passa a ser também a possibilidade de retribuição à sociedade dos conhecimentos que a academia e o serviço público educacional me oportunizaram na formação docente. Logo, o conjunto de conhecimentos, habilidades e títulos educacionais, serão retribuídos no desenvolvimento desta pesquisa. Acredita-se concretizar a expectativa que a universidade tem no olhar de retribuição à sociedade, referente aos saberes construídos no nível superior de ensino.

A pesquisa se justifica em âmbito social por evidenciar a EJAI em uma territorialidade amazônica pautada por suas particularidades, quais sejam pela ausência de escola à época do estudo da “idade certa”, pela falta de acesso dadas as condicionalidades da Amazônia ou pela obrigatoriedade de desde seus primeiros anos de vida estar submetidos ao trabalho no campo; além de possibilitar o levantamento de uma Educação que atua como libertação, levando em consideração o ano letivo de 2023, que nem de longe se consubstancia com as razões pessoais que levaram os indivíduos dessa pesquisa à evasão escolar.

Ainda sim, neste ponto abordado, poderá constituir como a chave de resgate de um direito básico a todo cidadão brasileiro, o qual remete ao sujeito ter a oportunidade de assinar seu nome, marca essa cheia de valor e significado. O social aqui mencionado aponta para tantos homens e mulheres que buscam a escola por meio da EJAI somente com esse desejo, assinar seu nome no seu registro geral (RG), “*assinar meu nome na identidade*”, frase essa muito recorrente ao perguntar um dos motivos de retornar à escola. Soma-se a esses apontamentos a inclusão de um grupo de sujeitos cuja negligência extrapola a própria história de negligência em relação aos jovens e adultos. Trata-se dos idosos que, infelizmente, são concebidos socialmente e na estrutura do estado como sujeitos incapazes de viver processos formativos em função da idade.

Portanto, com base nas motivações e inquietações observados neste território amazônico, o qual também se distingue de outras realidades a nível de Brasil e demais nacionalidades, delimitamos como objeto de pesquisa: “Memórias e Etnoconhecimento: diálogos com estudantes sujeitos da EJAI rural em Cipoal e Vila Modelo, São Francisco do Pará/Pa”.

1.4 Organização da Pesquisa

A princípio a pesquisa está organizada em VI seções. A seção I Aborda a Introdução desse estudo com reflexões iniciais e apresentação da temática e objeto de investigação aqui levantados, questão de pesquisa, e objetivos geral e específicos. Aborda também as motivações

peçoais que nos levaram a pesquisar a temática ora apresentada, considerando-as por meio de justificativas que pautam a visão pessoal, social e acadêmica.

Na seção II apresentamos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) - Estado da Arte, por meio do qual faremos um levantamento através dos trabalhos correlatos a esta pesquisa para sabermos o que têm sido veiculados no universo acadêmico sobre as temáticas dessa dissertação. Essa seção faz-se necessária para que possamos observar o não dito e focar nosso olhar nesse viés.

Na seção III evidenciaremos a metodologia aplicada na realização deste estudo, tipo de abordagem, tipo de pesquisa, técnica de produção (entrevistas narrativas orais) e análise dos dados, cuidados éticos, local de abordagem empírica da pesquisa, e apresentação dos sujeitos-fonte. Para esta seção estamos ancorados teoricamente em Jovchelovich e Bauer (2002), Gil (2002), Chizzoti (2000), Bardin (2009) Franco (2005) e mais alguns.

Na seção IV traçamos o referencial teórico dessa pesquisa no qual nos embasa enquanto produtores de conhecimento científico acerca das temáticas aqui discutidas. Desse modo, a pesquisa está fundamentada teoricamente a partir das seguintes temáticas: Historicidade da EJAI na educação no Brasil; O protagonismo dos movimentos de lutas da Educação do Campo e EJAI; A EJAI no papel: o que dizem as leis e diretrizes brasileiras?; A EJA em São Francisco do Pará; Memória e Etnoconhecimento; Tempo e espaço no processo de globalização: os lugares de memórias; Etnoconhecimento na EJAI.

Na seção V abordaremos a apresentação e análise dos dados, momento este em que poderemos observar a teoria e a prática materializados por meio das metodologias aqui selecionadas para tal. Desse modo, esta seção se subdivide por meio dos seguintes subtópicos: Os sujeitos estudantes da EJAI das Vilas Cipoal e Modelo; A localidade da Vila Cipoal; A localidade da Vila Modelo; O etnoconhecimento marcados na memória coletiva de Jovens, Adultos e Idosos das Vilas Cipoal e Modelo; A relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultas e Idosas das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI; Dos campos disciplinares e as dificuldades de aprender a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar; A atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando; Apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica da atuação docente; Da experiência de vida à dinâmica escolar: o que dizem os educandos; Marcas de escolarização construídas antes da EJAI; O conhecimento escolar no cotidiano dos educandos; Desafios e Motivações para permanecer na EJAI; Desafios antes da EJAI e concluindo essa seção, apresentamos o subtópico: É preciso esperar: novos caminhos, novas lutas.

Na seção VI apresentamos por fim as discussões conclusivas para que seja possível retomar ao problema e as questões de pesquisa e objetivos, com a finalidade de respondê-las, possibilitando assim reconhecer a memória e o etnoconhecimento como agentes de transformação e de protagonismo na escolarização de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idoso-EJAI de São Francisco do Pará.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

A educação brasileira tem se modificado ao longo das últimas décadas a fim de garantir que o direito básico ao estudo, previsto na Constituição Federal de 1988, seja garantido e assegurado a todos os cidadãos e em todas as regiões do país. Não obstante, cabe ressaltar que por ter dimensões continentais, o Brasil enfrenta algumas dificuldades na garantia da efetivação desses direitos assim como desafios que vão desde a esfera geográfica até o acesso à escola em territorialidades como a Amazônia que possui singularidades que a diferenciam de outras regiões. Além de tais obstáculos, inclinar o olhar àqueles que não tiveram ou puderam estudar na chamada “idade certa” como é o caso do público da EJA, representa movimentar a estrutura do Estado por meio de reflexões produzidas a partir da produção acadêmica.

Nesse sentido, temos uma modalidade de ensino que surgiu como alternativa para assegurar que indivíduos que não tiveram acesso à educação em idade própria (Brasil, 1996), possam retornar aos estudos por meio de práticas e pedagogias diferenciadas, a EJA. Essa modalidade de ensino vem se (re)estruturando dia após dia para se manter viva e por isso tem acessado diversas maneiras para que isso seja possível, como é o caso do acesso às suas memórias e seu etnoconhecimento que atuam diretamente no fazer educacional desse público (pessoas adultas e idosas) haja vista que nutrem desejos pessoais, geralmente ligados aos seus antepassados, quando decidem do retorno à escolarização.

A EJA e, mais recentemente, a EJA representa não apenas uma modalidade que constitui o sistema educacional brasileiro, mas também uma história de luta constituída por coletivos vinculados aos movimentos sociais, ao campo da educação e mais especificamente de grupos de intelectuais que se ocupam da produção de conhecimento em torno desta modalidade de ensino e que fomentaram conjuntamente com outros constructos políticos advindos desses coletivos as conquistas ocorridas nas últimas décadas em torno da EJA e da EJA. Assim, se faz necessário a imersão nas produções em torno dessa temática.

Apresentamos nessa seção uma RSL³, como fundamento para sabermos o que tem se problematizado a respeito dessas temáticas no universo acadêmico para que seja possível fazer

³Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada [...] bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Sampaio e Mancini, 2007, p. 84).

um mapeamento/levantamento e com isso denotamos, principalmente, a viabilidade a partir do que não está sendo discutido nas produções acadêmicas para que, efetivamente, possamos inclinar nosso olhar e pôr em evidência outras discussões, contribuindo, assim, com novas possibilidades de abordagem e aprofundamento nessas temáticas no universo acadêmico.

Para Brizola e Fantin (2016), a elaboração da produção de uma RSL deve se dá a partir da formulação de um problema de pesquisa que só se torna relevante quando o pesquisador “após uma análise crítica do estágio atual da produção científica de sua temática, consiga identificar lacunas, consensos e controvérsias sobre o tema e inserir o seu objeto de pesquisa num caminho ainda não percorrido por outros pesquisadores” (Brizola e Fantin, 2016, p.22). Assim, como método de busca e refinamento dos trabalhos encontrados, utilizaremos sobre o problema em questão as seguintes questões: Quais debates estão postos nas produções dos **últimos cinco anos** (2019-2023) em relação a EJAI na Amazônia rural a partir do enfoque no etnoconhecimento?

As palavras-chaves discursiva da pesquisa ora apresentada se estrutura por meio de sustentáculos que manifestam distintamente produções acadêmico-científicas, são elas: Memória, Etnoconhecimento e Educação de Jovens e Adultos-EJAI, considerando sempre a territorialidade amazônica como foco, uma vez que o *locus* da pesquisa se faz presente nesse território e por estarmos em um programa de pós-graduação que também discute e evidencia a Amazônia. Para tal, seguiremos a estrutura de RSL proposta por Morandi e Camargo (2015) que a subdivide em cinco etapas, como observadas na imagem 1:

Imagem 1 – Estrutura de Revisão Sistemática da Literatura proposta por Morandi e Camargo (2015).



Fonte: Morandi e Camargo (2015).

Quanto às bases de dados fizemos a seleção dos estudos de trabalhos correlatos por meio das seguintes plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Brasil Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, Google Acadêmico e os repositórios de dissertações de mestrado da Universidade Federal do Pará (PPGEAA/UFPA/CCAST), na qual nos pautamos, especificamente, no Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, PPGEAA.

Além disso, como método de seleção e refinamento das pesquisas já publicadas, utilizamos palavras-chave no momento das buscas, essas sendo (Memória; Saberes; Etnoconhecimento; e EJAI na Amazônia) para seleção dos trabalhos correlatos que se aproximem do nosso interesse investigativo. Além disso, subdivide-se este refinamento das produções por meio dos seguintes critérios apresentados na tabela 1:

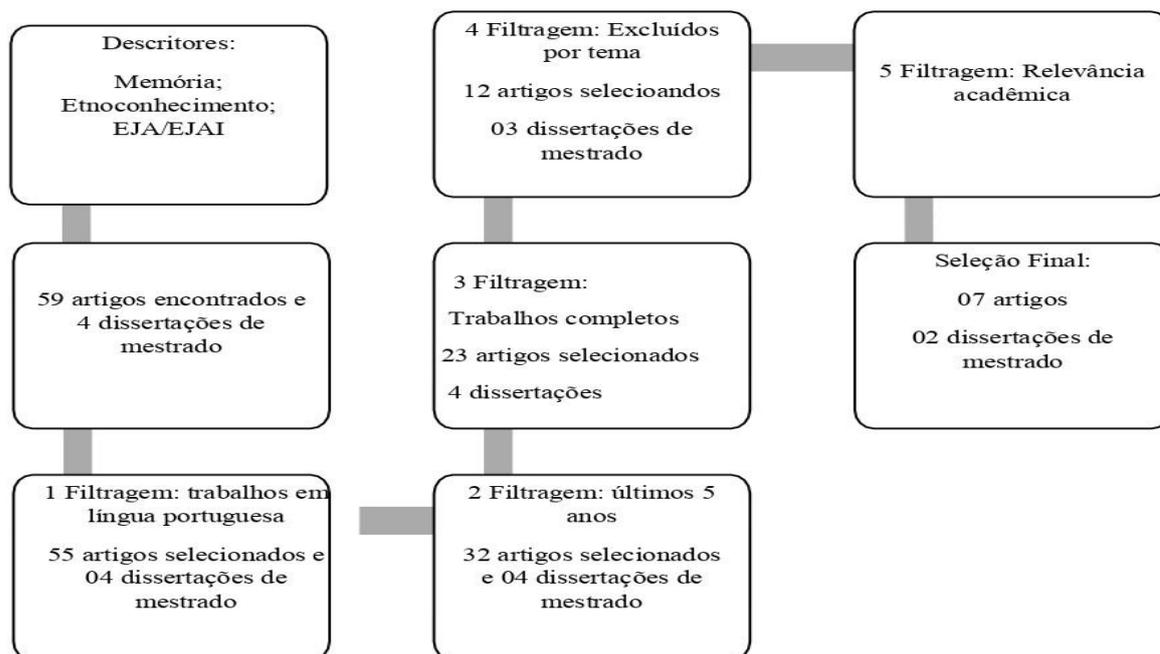
Tabela 1 – Critérios de Seleção/Exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO (CI)	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO (CE)
1- TRABALHOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	1- Trabalhos em outras línguas
2- TRABALHOS DOS ÚLTIMOS 05 ANOS	2- Trabalhos anteriores a 2019
3-TRABALHOS COMPLETOS	3-Trabalhos incompletos
4- EXCLUÍDOS POR TEMA	4-Trabalhos que fogem do nosso interesse investigativo
5- RELEVÂNCIA ACADÊMICA	5- Irrelevantes para esta pesquisa

Fonte: Tabayara (2024).

Após os métodos de seleção e exclusão das produções selecionadas, observemos o percurso feito e os refinamentos no Mapeamento/Filtragem da RSL, conforme imagem 2:

Imagem 2 – Mapeamento/Filtragem- RSL.



Fonte: Tabayara (2024).

Com a pretensão de responder a problemática da pesquisa, conforme critérios de inclusão e exclusão foram selecionados sete artigos científicos completos e (três) dissertações de mestrado. Após realizada a leitura destas produções organizou-se para melhor visualização o título, autor, ano de publicação e local de acesso (tabela 2), apresentado por ordem cronológica de publicação selecionadas.

Tabela 2 – Produções Acadêmicas Selecionadas.

PRODUÇÕES SELECIONADAS				
TÍTULO	AUTORIA	ANO	ACESSO	TIPO DE PRODUÇÃO
PERMANÊNCIA NA EJA: O QUE NOS DIZEM OS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES DA ZONA RURAL	Francisco Josimar Ricardo Xavier; Adriano Vargas Freitas	2019	Google Acadêmico	Artigo
O OFÍCIO DE BENZER COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	Rita de Cássia de Quadros Castro	2020	PPGEAA	Dissertação
A RELAÇÃO COM O SABER E O EMPODERAMENTO DE IDOSOS EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	Cássia Cilene de Almeida Chala Machado; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	2022	Scielo Brasil	Artigo
JUVENIZAÇÃO DA EJA E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Alcides Alves de Souza Filho; Atenuza Pires	2021	Scielo Brasil	Artigo

	Cassol; Antonio Amorim			
O SAGRADO (RE)VELADO EM NARRATIVAS ORAIS DE MULHERES QUILOMBOLAS DE SANTÍSSIMA TRINDADE	Natasha Fernandes de Sousa	2022	PPGEAA	Dissertação
A EXPERIÊNCIA DA SOLIDÃO A PARTIR DO OLHAR DE PESSOAS IDOSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE	Simone Correa Ribeiro	2022	PPGEAA	Dissertação
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EJA	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis; Carmem lúcia Eiterer	2023	Scielo Brasil	Artigo
ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE.	Hugo Junior Ferreira de Sousa; Maria José de Pinho	2023	Google Acadêmico	Artigo
MEMÓRIA DE VIDA: A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS ESTUDANTES DA EJA	Alexandra Henriques Ferreira; Elaine Gomes Vilela	2024	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Tabayara (2024).

A partir das pesquisas realizadas sobre os principais eixos que pautam esta dissertação, e tendo como base a problemática de denotar e situar, por meio da temática “Memórias e Etnoconhecimento na EJA”, pudemos observar que os trabalhos analisados apresentam algumas contribuições importantes para o contexto aqui abordado e para as pesquisas acadêmicas de modo geral.

Acerca da memória no contexto da EJA, denotamos algumas pesquisas que abordam a temática contadas por meio de relatos e histórias de vida, nesse sentido, e tendo como exemplo o trabalho de Ferreira e Vilela (2024) é evidenciada a preocupação dos autores em não deixar a EJA desassistida e nem esquecida. Para tal, foi por meio de uma produção narrativa autobiográfica que os autores encontraram para materializar e engajar essa modalidade de ensino e com isso difundir-la, sendo nesse caso, a narrativa oral, indispensável por se remeter à memória, pois de acordo com as autoras referidas:

Ao narrar a própria história e mesmo estar no lugar de ouvinte e leitor é um grande desafio e nos traz uma enorme reflexão sobre nossas vidas: quem sou? Faço parte de qual grupo social? Quem está ao meu redor? Como sou como professora? Por que estou na área da educação? Tenho por objetivo contar a experiência de ser ouvinte, leitora e refletir sobre a importância de, como educadoras, conhecer a história de vida dos estudantes da EJA (Ferreira, Vilela, 2024, p.03).

A relação com a memória segundo as autoras possibilita/permite o resgate de conhecimento prévio dos estudantes sujeitos, além disso, para elas, atuam na promoção da empatia, no estímulo da criatividade e no pensamento crítico, o que resulta numa maior interação em sala de aula, na qual podemos inferir que a troca de conhecimento por meio das histórias relatadas possibilita o contato interpessoal.

Concomitante ao trabalho supracitado, a pesquisa de Ribeiro (2022) traduz a memória sob uma outra ótica, desta vez colocada a partir da experiência do processo de solidão por parte de um grupo de idosos de um determinado grupo de atividades educacionais presente na Amazônia para o público da terceira idade. Por linhas gerais, Ribeiro (2002) evidencia que memória representa libertação,

Com base nas memórias que constituem minha história é possível afirmar que libertação e aprisionamentos caminham na mesma direção, com maior ou menor grau de interpenetração. Digo isso por me perceber me libertando e ao mesmo tempo me aprisionando por dentro dos episódios que foram consubstanciando minha existência. Nesses termos, nem libertação e nem prisão são absolutas. Diria que se impulsionam mutuamente e, talvez seja o ponto de conexão entre ambas o grande desafio com o qual temos dificuldade de lidar. Já fui mais e menos liberta, da mesma maneira como já fui mais e menos prisioneira, dos meus sonhos, conquistas, medos, equívocos, das minhas contradições e das questões histórico-políticas e socioculturais que também me afetam (p.18).

Neste caso em particular é válido ressaltar que a presença de uma pesquisa que pauta pessoas idosas e tem como fonte de busca de informações as narrativas orais, sofre algumas intercorrências por conta da fragilidade do público em questão, que, diretamente também está atrelado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, que em muitos casos, não recordam perfeitamente do seu passado. Ademais, para o levantamento em questão notamos a memória como fonte de felicidade, de possibilidades para troca de conhecimento e como fio condutor de criação de relações prósperas dentro e fora dos limites de atividades educacionais.

Não obstante, outra pesquisa que traduz essa temática relacionada a memória é o de Santos (2020) que evidencia por meio de um levantamento teórico-filosófico a relação entre o sagrado, suas amostras e as narrativas orais de pessoas de mais idade em comunidade quilombola amazônica, a construção de uma prática de perpasso de saberes, costumes, conhecimentos, para tal faz uso da memória dos comunitários em questão. Para a autora,

No lugar é que se concebem as histórias, as manifestações religiosas e as experiências de vida. É nele também que o homem estabelece seus laços familiares e de amizade. É no lugar que o homem vive e conhece o seu sagrado, é nele que as histórias de vida e da vida das pessoas são **registradas pela memória do lugar** (Santos, 2022, p.46). (grifos nossos)

Em se tratando de rememoração, como fonte base para situar, expandir e desenvolver uma narrativa, todos os lugares e coisas que levam um sujeito à efetivação dessa memória devem ser considerados, sejam estes um livro, uma estrada, um igarapé ou qualquer outra coisa. No caso do trabalho desenvolvido por Sousa (2022) ressaltamos a presença de uma árvore, o jambeiro, na localidade pesquisada, que remetem os comunitários a práticas religiosas de outrora, “Esse jambeiro remete a muitas memórias sagradas dos moradores da localidade, principalmente das brincadeiras da infância e dos sonhos de crianças. Memórias que também se estendem aos seus belos igarapés, umas das suas principais fontes de lazer do lugar” (p.49).

Nesse sentido, com relação às pesquisas que pautam temáticas que envolvem memória, percebemos que as narrativas de memórias se entrelaçam diretamente com a própria história de vida de uma localidade, de um lugar, de um espaço, um território, que inclusive pode ser uma escola e auxiliam na construção de relações que possibilitam colocar os sujeitos em questão em uma melhor condição e como agentes participativos em suas atividades, deixando o lugar passivo de lado e atuando como detentores de seu próprio protagonismo. Nos casos das escolas, esse protagonismo estaria ligado com a capacidade de discussão entre determinados assuntos.

Já no que concerne aos trabalhos desenvolvidos sobre a temática do etnoconhecimento, alguns dados precisam ser enfatizados para que possamos perceber como este tem sido evidenciado nas pesquisas acadêmicas. No trabalho apresentado como forma de dissertação de mestrado proposto por Castro (2020) temos a amostra de um conhecimento popular tipicamente amazônico e detentor de muitas vertentes que podem ser discutidas por meio de diversas frentes, mas aqui nos ocupemos de discutir àquelas propostas pela autora, o do conhecimento popular por meio das práticas religiosas advindas da benzeção. Diz ela que:

Uma de minhas interlocutoras, que estou denominando aqui de Dona T., afirma que aprendeu o uso das plantas medicinais com a avó, a ponto de hoje benzer até através de roupas (informação verbal, 2018). Ela utiliza raízes, plantas, faz garrafadas, asseios, xaropes e outros produtos oriundos das plantas medicinais. É, assim, parte do ofício de benzer o conhecimento de rezas e ervas, aplicadas em chás e massagens corporais. No entanto, não é qualquer um que conhece as plantas certas para cada doença ou infortúnio, pois, dependendo da dose, a mesma planta pode ou curar, ou envenenar (Castro, p.17).

Nesse contexto exposto por Castro (2022) tem-se que considerar a Amazônia como *locus* de produção desse conhecimento, haja vista que sua prática também tem relação com as práticas de cura também realizadas por indígenas e que datam desde a época da escravização e que ainda hoje se mantém muito presente. Segundo Azevedo (2017), no Brasil, as benzedeadas podem ter surgido pela mistura da cultura ocidental, entre colonizadores e as etnias

miscigenadas, entre elas a indígena e a africana, com seus mais variados tipos de conhecimentos medicinais e religiosos. No entanto, enquanto conhecimento marginalizado da comunidade científica da época, foi somente a partir do século XVII é que se pôde perceber que o uso de recursos naturais manipulados por benzedores, parteiras e raizeiros, geravam uma rica e grandiosa opção para os campos de pesquisa das mais variadas áreas (Castro, 2022, p.18).

Castro (2022) levanta também a questão da desvalorização dos saberes culturais evidenciados por meio da pesquisa etnográfica em detrimento da pesquisa científica, em linhas gerais e mais diretas, levanta a questão da não credulidade desses saberes por populares, também conhecidos como etnosaberes ou etnoconhecimento. Na pesquisa a autora orienta caminhos para a valorização de tais conhecimentos e da interação que julga necessária existir entre o saber popular e o saber científico,

É importante reforçar a necessidade de diálogos entre os conhecimentos científicos e outras formas de saber, apresentando assim um desafio entre aqueles que tem uma percepção do ambiente em que todos objetos, materiais e sujeitos, interagem entre si e produzem assim uma materialidade religiosa. Trata-se, por conseguinte de enraizar-se e corroborar o conhecimento dessas pessoas (Castro, 2022, p.71 e 72).

Outro fato que também há que se falar trata do repasse desses conhecimentos oriundos de práticas popular, que se dá por meio da oralidade e que se repassa de geração por geral, nas palavras de Castro (2022, p.35) “o ato do benzimento reforça uma prática geracional e ao mesmo tempo mistura conhecimentos simbólicos, valores, crenças e técnicas”. Nesse sentido, faz-se uma ligação direta do etnoconhecimento com a memória popular na construção desses saberes próprios, apontando caminhos para que este permaneça vivo,

A articulação entre os saberes a partir de uma lógica que não seja pautada apenas no conhecimento hegemônico é um trabalho político, é praticar cidadania. Procurar recuperar essa tradição terapêutica é acima de tudo resgatar as origens socioculturais, pois esta se configura como um saber criado a partir da miscigenação de diversas culturas presentes no Brasil, traduzindo assim nossa história (Castro, 2020, p.71).

Ademais, na pesquisa desenvolvida por Sousa e Pinho (2023) temos uma percepção integrativa do campo de vista da experiência de vida por meio dos conhecimentos populares e/ou tradicionais, com a realidade ensinada dentro da sala de aula de uma escola do campo, para os autores esse trabalho de percepção seria como unir a teoria com a prática. Assim, o estudo envereda-se para uma pesquisa que pauta o etnoconhecimento e como este pode ser visto por meio de análise curricular. Os autores supracitados apontam que:

[...] faz-se pertinente uma análise quanto ao currículo e à formação docente nessa área de atuação, mais especificamente acerca dos documentos oficiais do Ministério da

Educação (MEC) e de outras instituições que compreendem os saberes de povos tradicionais originários do campo na formação de estudantes de instituições de ensino localizadas no espaço rural (Sousa e Pinho, 2023, p.2).

Nesse contexto podemos perceber, assim como nos dados trazidos na pesquisa anteriormente citada de Castro (2020), que as temáticas que têm sido publicadas acerca do etnoconhecimento estão diretamente ligadas com a relação entre saberes populares e ensino em localidades do campo, na qual o conjunto de saberes e fazeres fundamentais se consubstanciam com os estudantes que vivem no campo. Para os autores o “etnoconhecimento tem sua importância na valorização dos saberes populares dos povos tradicionais, bem como, na vida de uma população camponesa que ultrapassa gerações” (Sousa e Pinho, 2023, p.5).

Ademais, no que diz respeito ao trabalho científico apresentado por Machado e Laffin (2022) evidencia-se a EJA sob o cenário das políticas públicas e acesso à educação como partes fundantes de um sistema democrático (com base nos documentos oficiais que regem tais direitos). As autoras corroboram para uma relação intrínseca entre o empoderamento emancipatório de idosos no processo de escolarização. Não obstante, o trabalho aponta para a realização pessoal de cada estudante sujeito da EJAI quanto à sua escolarização e no processo de pertencimento e saber popular e de vida que cada um tem nesse processo, notando-se nesse caso, como sujeito participativo, protagonista no processo de escolarização, por meio das suas histórias de vida e saberes. Na visão das autoras:

A aquisição do conhecimento sistematizado (da cultura dominante) potencializa as ações no/com o mundo, de modo que as pessoas idosas passam a assumir outra postura perante a vida e a sociedade, em que procuram valorizar a própria cultura, a existência de seu grupo social, como também evidenciam uma imagem positiva perante a velhice, de pessoas ativas, capazes, situadas e que desejam mais visibilidade social (Machado e Laffin, 2022, p.15).

A busca pelo processo de escolarização na pesquisa de Machado e Laffin (2022) se difere de outras pesquisas no que tange ao interesse do alunado da EJA/EJAI, uma vez que no caso do estudo apresentado os estudantes sujeitos estão de fato na procura da escolarização como processo de poder emancipatório que inclusive tem a ver com a autoestima. Para elas,

A presença de pessoas idosas é demarcada para além da necessidade de ocupação do tempo livre (versus solidão), pois situa-se em relações de saberes com desdobramentos sociais emancipatórios, haja vista que esse núcleo traz consigo uma proposta de promover as pessoas idosas como “sujeitos em transformação e transformadores” (p.4).

Soma-se a essas produções os trabalhos referenciados por Xavier e Freitas (2019) que refletem acerca das motivações que os estudantes sujeitos da EJAI rural da cidade de Sobral-CE têm para permanecer no ambiente escolar dadas as dificuldades apresentadas corriqueiramente pelo público dessa modalidade de ensino, e acreditam que a EJAI deve ser vista “de diferentes maneiras e motivadas pelo estranhamento” (p.2), uma vez que esta ainda é uma temática muito estigmatizada.

Nesse sentido, embora sejam consideradas todas as motivações que fizeram os estudantes sujeitos a procurarem a EJAI a pesquisa supracitada corrobora que a não evasão deles se dá por meio da grande afetividade por parte da professora, que em sala de aula, faz com que se sintam importantes naquele ambiente escolar. Esse posicionamento é reforçado pelas autoras, quando estas afirmam que:

De maneira geral, entendemos que os estudantes, independente da idade, apresentam fatores de motivação que estão ligados diretamente com a afetividade construída no local de ensino que vêm carregadas do sentimento de pertencimento a esse espaço. Junta-se a isso o fato de também buscarem a aquisição de saberes da leitura e da matemática, quando expressam “estar” na escola por causa do “ensino” da professora (Xavier e Freitas, 2019, p.12).

Com isso, podemos fazer duas reflexões importantes, e que aqui não podem deixar de ser mencionadas, a primeira é que as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula é uma das forças operantes que influenciam diretamente no interesse dos estudantes em sala de aula, o que culmina na sua permanência nos estudos. A outra é que para o público da EJAI o estudo tem uma representatividade social demasiada com relação a outras modalidades de ensino, uma vez que nesse caso, o estudo permite uma projeção pautada na transformação real de suas vidas no futuro.

Não obstante, a pesquisa desenvolvida por Reis e Eiterer (2023) também aborda esses sujeitos como agentes de transformação emancipatórios por meio da escolarização, evidenciando as práticas educativas como indispensáveis nesse processo educacional. No entanto, não diferentemente da pesquisa desenvolvida por Xavier e Freitas (2019), aqui também temos como evidência que um ambiente afetuoso auxilia significativamente nos processos de aprendizagem e de acolhimento “o ambiente da sala de aula deve ser um lugar de ternura e acolhimento” (Reis e Eiterer, 2023, p.4). Apesar disso, não podemos negar que, a falta de entusiasmo profissional, de uma boa receptividade e um acolhimento sempre caloroso faz com que o público da EJAI se sinta “deixado de lado” e passem a sentir-se constrangidos e “fora de rota” na escola, para que “erradicando o medo e o sofrimento, tornando-se espaço de

“convivência”, a escola poderá vir a ser espaço de cultivo da alegria e entusiasmo de aprender junto” (p.14).

Em conclusão, e em relação aos demais trabalhos observados até o momento, a pesquisa produzida por Alves Filho *et all* (2021) evidencia o processo de juvenilização na EJA por meio de uma abordagem que considera as causas e implicações desse processo na escolarização desses estudantes sujeitos, do estado da Bahia. Por se tratar de uma pesquisa de cunho mais abrangente, a referida investigação não se difere de outros trabalhos correlatos que examinam a EJA, sejam os que evidenciam a evasão escolar, a falta de acesso a oportunidades e até mesmo a condição de permanência desses estudantes na escola.

Nesse contexto, a pesquisa evidencia a evasão escolar sendo representada, por exemplo, pelo acesso ao trabalho. “Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o estudantes para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar” (Alves Filho, 2021, p.723). Assim, a saída para esses jovens é procurar a EJA cada vez mais cedo, causando o processo de juvenilização dessa modalidade de ensino, que foge dos parâmetros fundantes, causando até um conflito intergeracional dentro de sala de aula, e certamente de organização pedagógica.

Finalmente, após a análise das discussões das temáticas que versam sobre memória, etnoconhecimento no público da EJAI, foi possível perceber a ausência de pesquisas com foco na Amazônia rural, em particular, que considere os saberes populares desses estudantes sujeitos, particularmente dos idosos, como uma possibilidade pedagógica de facilitação nos processos de ensino e conseqüentemente de aprendizagem. Por isso, compreendemos a necessidade de maiores aprofundamentos teóricos que interligam essas três vertentes, para que possamos relacioná-los com as vozes que vêm do campo na Amazônia e que estão repletas de memórias/conhecimentos, dados estes que com base nas pesquisas aqui investigadas não foi identificado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Abordaremos nessa seção o percurso metodológico que possibilitou a realização da pesquisa ora apresentada. Antes de tudo, é válido afirmar a investigação científica se estrutura, obrigatoriamente, a partir de um planejamento de pesquisa, que segundo Gil (2002) expressa um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.17), sendo assim, a problemática que inquietou ideais e motivou a criação deste projeto de pesquisa e posteriormente a uma investigação desta dissertação, nutre-se da busca de inferências, preposições e melhores condições educacionais a EJAI vivenciada na Amazônia rural, solo onde transcorre uma realidade educacional carente de um olhar comprometido com a qualidade e a equidade, de tal modo que viabilize as vozes e os ecos de identidade e liberdade ainda presos com aqueles que não tiveram acesso a escola.

Logo, esta investigação buscou por meio do problema identificado traçar um planejamento que permeie por passos metodológicos que identifiquem respostas mediante as necessidades educacionais das vilas Cipoal e Modelo, sendo também uma problemática que abrange o âmbito social, pois estamos nos referindo a homens e mulheres que vivem a experiência da escolarização e ressignificação da sua identidade no meio social, muito embora estamos nos referindo a números mínimos de sujeitos que venceram o desafio de retornar a escola por meio da EJAI, ao contrário de centenas de sujeitos que acreditam não ser capazes de viver uma realidade de ressignificação de aprendizagem.

Chizzotti (2000) traz um significativo pensamento que faz uma análise genérica a respeito do problema desta pesquisa, o qual ele conceitua sobre a pesquisa ao dizer: “A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos em suas interações cotidianas” (Chizzotti, 2000, p.80), com isso, o problema parte desta conceituação genérica, a fim de exemplificar o processo de observação desta pesquisa, a qual foi dentro de uma realidade presente em duas localidades de educação do campo, sendo elas zona rural e são reflexo de uma realidade educacional nacional.

Desse modo, este estudo não é refletido fora das significações locais, e sim concomitante com a realidade educacional desta modalidade em aspectos locais, regionais e nacionais. Trazemos também discussões que gerem inquietações em futuras pesquisas, a fim de desdobrar o diálogo sobre a EJAI em um prisma de jamais esvaziar essas discussões, mas sim, de acompanhar o processo educacional e suas inovações juntamente com as outras etapas e modalidades da educação.

Ainda nos valendo deste pensamento de Chizzotti (2000), buscamos refletir sobre o problema na perspectiva de que “a pesquisa não pode ficar reduzida a uma hipótese, previamente aventada [...] o problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando nas explorações dos contextos ecológico e social” (Chizzotti, 2000, p.80), entretanto para esta investigação nos deteremos no contexto social o qual refletirá também no educacional.

A respeito da consideração inicial do autor, o problema desta pesquisa não está reduzido a uma hipótese, a observação foi o ponto de partida e foi necessária para a construção de inquietações referente à promoção de oportunidade de acesso a educação a mulheres e homens nascidos e nutridos no solo amazônico, detentores de identidade e construtores de liberdade a partir da criticidade afluída no âmbito educacional.

3.1 Tipo de abordagem

Nesta seção buscamos apresentar a abordagem que guiará os passos desta pesquisa, sendo antes de tudo, um estudo que busca dar vozes aos ecos de memória e ao etnoconhecimento de sujeitos amazônicos, pertencentes muitos deles a uma estatística de insucesso educacional, muito embora, a pesquisa buscará responder a partir da entrevista narrativa feita e da hipótese constituída de problemáticas educacionais tidas como “normais” pela sua recorrência.

Com isso, elegemos para esta pesquisa a abordagem qualitativa, de maneira que buscaremos atingir as finalidades deste estudo científico com suas definições e fenômenos investigativos. Para sustentar essa abordagem e sua necessidade para esta investigação, nos apropriamos dos conceitos de Bogdan e Bicklen (1994), os quais refletem e apresentam esta abordagem, também denominada naturalista, pelo fato do “investigador frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 17).

Tomando assim pelas considerações de Bogdan e Bicklen (1994), a investigação qualitativa surge de um campo propedêutico dominado por práticas de mensuração, de observação, de elaboração de testes de hipóteses assim como finalidades de busca de respostas de uma problemática latente em determinada localidade, com isso, “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 11). Com base

nesses autores, temos a apresentação de cinco características para a pesquisa qualitativa, as quais apresentamos de forma esquemática: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados tendem a serem analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante.

A investigação parte de uma abordagem qualitativa, em vista de “apresentar características particulares, as quais serão válidas das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa” (Bardin, 2009, p.115), com isso, depreende-se da identificação de fatos específicos os quais poderão ser identificados nesta investigação de caráter EJAI, no sentido de extrair inferências, que ora são hipóteses e se configuram como uma problemática de âmbito educacional.

Com base nisto, Chizzotti (2000) reflete sobre esse tipo de abordagem, em que parte do “fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Logo, continua a refletir sobre essa abordagem ao afirmar que, [...] “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, e o sujeito observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado” (p.79).

Com isso, nos detemos em afirmar sobre a relevância deste tipo de abordagem em nossa pesquisa, pois abrirá a possibilidade de nos aprofundarmos nos resultados esperados, ao aprofundarmos na averiguação das inferências oportunizadas pelos sujeitos que farão parte desta investigação.

3.2 Tipo de pesquisa

Com relação à tipologia da pesquisa, optamos por utilizar a pesquisa de campo exploratória, descritiva e explicativa, a qual será embasada pelas considerações de Gil (2002), assim como Bardin (2009). Para tanto nos valem da conceituação de Gil (2002) quando ele conceitua a pesquisa como um *design*, logo, por uma tradução do autor chega-se ao termo delineamento, em uma compreensão de organização que a pesquisa possui, com isso, nos valem de suas considerações ao afirmar:

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são

coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. Como o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, torna-se possível, na prática, classificar as pesquisas segundo o seu delineamento (Gil, 2002, p.43).

Dessa forma, o delineamento desta investigação buscará por meio da pesquisa de campo o uso de técnicas que favorecem na coleta de dados e interpretação das inferências identificadas. Este delineamento expressa o desenvolvimento da pesquisa, ao trazer para sua abordagem as técnicas de coletas de dados, assim como sua análise.

O autor, ao apresentar este tipo de pesquisa, busca em deter-se nas similaridades e diferenciações que o estudo de campo tem com o levantamento, ao identificar que o primeiro “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” e o segundo, “procura ser representativo de universo definido e oferecer resultados caracterizados pela precisão estatística” (Gil 2002, p.53).

Com base nestas trilhas metodológicas expostas, é exitoso refletir sobre os pressupostos teóricos que correm nas veias desta investigação, sendo eles da educação popular freireana. Nascimento (2022) traz essa abordagem reflexiva no sentido de diferir “radicalmente da visão que é tratada a educação realizada no ambiente rural como retrógrada” (p.45). Essa reflexão vem afirmar a compreensão distorcida construída com a educação do campo, na qual não engloba somente a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, mas também outras etapas e modalidades da educação, outrossim, são também celeiros de formação humana e crítica na construção de saberes que englobam a liberdade e a identidade destes sujeitos.

Para este procedimento metodológico, vamos pontuar também a “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2018), nos valendo das narrativas orais extraídas por meio das entrevistas realizadas, será possível nos deter nas várias formas de refletir nas mudanças de vida dos sujeitos pertencentes a este solo amazônico, reflete assim Nascimento (2022):

[...] diante a possibilidade de refletir mudanças na vida de homens e mulheres, na luta pela construção de um projeto inclusivo de sociedade, compreendendo a luta por terra, trabalho, moradia e, principalmente, pela educação, pela EJA, no seu papel formativo cidadão, político, pedagógico, emancipador (p.45).

Valemo-nos desta conceituação e reflexão para os encaminhamos dos procedimentos técnico-metodológicos desta pesquisa, vemos que o estudo de campo e suas estratégias serão cabíveis a esta investigação, pois busca a representatividade do universo definido e busca

oferecer resultados característicos da localidade/região onde foram identificados a problemática da pesquisa.

Portanto, a territorialidade do desdobramento científico é também compreendida pela luta da terra e demais fatores já trazidos por Nascimento (2022), na qual caracteriza também o sujeito da EJAI em um papel formativo de caráter formativo, cidadão, político e pedagógico, assim como emancipador neste processo de (re)construção constante, buscando a expressividade e visibilidade das memórias e etnoconhecimentos destes homens e mulheres amazônidas.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratório, ou seja, proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, nos permitindo “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p.41) em relação a EJAI rural e sua relação com as memórias e o etnoconhecimento dos educandos. Por se tratar de uma pesquisa que também tem como objetivo “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p.42), leia-se população, as pessoas jovens, adultas e idosas do campo, e variáveis, a EJAI, as memórias, o etnoconhecimento e o processo de escolarização, logo, ela também assume características da pesquisa descritiva.

Por fim, soma-se também elementos da pesquisa explicativa, cujo objetivo é “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2002, p.42). Assim, podemos dizer que pelo exercício de construir familiaridade em relação ao fenômeno estudado, assim como de descrever esse fenômeno e as relações ocorridas entre as variáveis que o constitui, produzimos um tipo de pesquisa qualitativa.

Em linhas gerais, em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo, portanto, comprometida com as seguintes questões, segundo Gil (2002, p.53):

- ✓ Maior profundidade e flexibilidade;
- ✓ Estuda um único grupo ou localidade em termos de sua estrutura social;
- ✓ Ressalta a interação entre componentes de determinados grupos;
- ✓ Tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação;

- ✓ Focaliza uma localidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma localidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.

3.3 Técnica de produção de dados

A produção de dados nesta investigação ocorrerá por meio da entrevista, ao recorrer às narrativas orais dos sujeitos da EJAI, frequentantes das aulas no ano letivo de 2023, trazemos assim os autores Ludke e André (1986) que refletem sobre a entrevista como recurso de coleta de dados, em que afirmam que a entrevista representa um dos instrumentos de caráter básico neste processo, embora é uma das principais técnicas de trabalho na grande parte dos tipos de pesquisa utilizados (Ludke e André, 1986, p.33), os autores trazem essa reflexão com referências às ciências sociais, sobretudo, a reflexão encaixa-se na perspectiva desta investigação, pois trará por meio da análise de dados as vozes destes sujeitos e suas percepções da experiência vivida de retorno a rotina escolar.

Deste modo, foi idealizado pelos pesquisadores um roteiro de perguntas que buscaram extrair as narrativas orais dos sujeitos sobre suas percepções e vivências deste retorno à escola. O cuidado nesta abordagem de coleta de dados se deu no momento de o entrevistador conhecer os limites dos entrevistados, assim como respeitar as exigências. Nestes casos, os participantes foram em sua maioria pessoas idosas, ainda com limitação de interpretação de alguns verbetes da língua portuguesa, no entanto, o entrevistador reformulou várias vezes a interrogação a fim de extrair o máximo de informações pertinentes à finalidade da entrevista.

A realização desta coleta de dados apropriou-se na pesquisa de campo, que precedida pela observação preparou o caminho para amenizar as barreiras enfrentadas para o desenvolvimento dos métodos propostos. Com ênfase na pesquisa de campo, Ludke e André (1986, p.28) ressaltam uma característica necessária para o êxito de um trabalho deste tipo, a permanência do pesquisador em campo para as pesquisas antropológicas.

Portanto, ressaltamos a escolha deste método de coleta de dados na perspectiva de melhor extrair as vozes destes homens e mulheres, eles que por vezes se sentiram diminuídos e com sentimento de menos importância por seus conterrâneos locais, pelo fato de retornarem a escola, sentimentos e expressões desta natureza foram evidenciados na aplicação da entrevista, uma vez também que a frequência do pesquisador na localidade ocasionou a familiaridade necessária para conquistar ecos mais profundos no momento da coleta.

Com isso, buscamos nos atribuir nas melhores técnicas por base nas teorias e métodos, com a finalidade de levantar os dados dessa pesquisa, sendo elas assertivas na coleta de vozes desses sujeitos que deram parecer favorável ao processo investigativo por trás desta pesquisa de campo.

3.3.1 A entrevista

O gênero trazido para esta investigação é a entrevista, com a finalidade de buscar a representação oral das narrativas construídas e explicitadas pelos sujeitos que por meio delas marcaram camadas de representatividade nesta investigação. O roteiro da entrevista foi desenvolvido com base nas observações feitas ao longo do ano de 2023 nas localidades em questão.

As entrevistas foram realizadas com estudantes da EJAI, das duas localidades *loci* da investigação, com aqueles que demonstravam interesse em participar e expor suas falas. As entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar, o que deixava os participantes mais à vontade em expressar suas falas. Em especial os estudantes da Escola São Raimundo I (Vila de Cipoal), demonstraram mais interesse em dispor tempo para as entrevistas, de maneira que conseguimos retornar mais de uma vez para realizar a coleta de dados.

Tomamos por base o conceito de entrevista de Gaskell (2002), no qual expõe os tipos de entrevistas conforme o tipo de pesquisa, neste caso trata-se da abordagem qualitativa, sendo assim caracteriza-se do tipo de semiestruturada com um único respondente ou com um grupo de respondentes (grupo focal). Sendo para esta investigação a entrevista oral com um grupo de respondentes.

Ainda sim, Gaskell (2002) afirma que as formas de entrevistas qualitativas podem ser distinguidas “de um lado, da entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro lado, distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação do participante”, com isso, para esta investigação nos valeremos da forma de entrevista qualitativa que busca por meio de conversão menos estruturadas a conquista de narrativas que transmitem os objetivos propostos pela pesquisa por meio da entrevista com este grupo focal.

Em Bardin (2009) vamos refletir um apontamento persistente ao usarmos o recurso da entrevista, dessa forma a autora reflete sobre o discurso formado com o receptor e o emissor no momento das exposições das falas, logo ela afirma que:

O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a lugares determinados na estrutura de uma formação social. Por exemplo, o destinador e o destinatário estão situados na esfera da produção económica: eles são o patrão, o quadro ou o operário numa dada empresa (Bardin, 2009, p.214-215).

Partindo dessa reflexão, percebemos que por meio da escuta das narrativas orais de representatividades das duas localidades onde foram aplicadas as entrevistas, foi criada ao longo do ano de 2023 uma frequência de visitas em determinada localidade, sendo ela a Vila de Cipoal, resultando em uma afinidade no discurso produzido ao longo da entrevista. A outra localidade, Vila Modelo, por situações de acesso ao local, a frequência de visitas pedagógicas foi mínima, ocasionando ao longo da entrevista a coleta de informações limitadas, porém supriu os objetivos da entrevista.

Chizzotti (2000) corrobora ao afirmar que “o sucesso do trabalho (entrevista) depende também de algumas circunstâncias, como contato prévio para se criar condições oportunas [...] e situações amistosas de diálogo” (Chizzotti, 2000, p.17), distintamente da outra localidade na qual os participantes ficavam envergonhados, tímidos e indisponíveis para responder o roteiro de entrevista.

3.3.2 As narrativas orais

A entrevista realizada nas duas localidades neste processo de levantamento de inferências, oportunizou criar um arcabouço de informações os quais serão convertidos em dados, identificamos por meio disto o papel das narrativas orais, a modo de serem o acesso que levou aos ecos de identidade e liberdade expostas pelos entrevistados.

Ao buscar formas de criação desta coleta de dados, pensou-se na utilização do questionário, entretanto sob o olhar da acessibilidade aos entrevistados, no qual nem todos têm prática avançada de leitura e escrita, logo, não teríamos a profundidade de dados. A entrevista na busca da coleta de narrativas orais favoreceu a conquistas de impressões referente às questões de pesquisas identificadas, impressões essas que os respondentes se sentiram à vontade em refletir.

Em Jovchelovich e Bauer (2002), os autores trazem suas contribuições ao afirmarem que “as entrevistas narrativas estão caracterizadas como ferramentas não estruturadas, as quais visam a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida,

tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Jovchelovich e Bauer, 2002, p.159).

Cabe identificar nesta reflexão as experiências vividas no momento da entrevista, pois além das falas que demonstram as percepções dos entrevistados relacionadas à questão educacional, os entrevistados também demonstraram suas experiências de vida e suas ressignificações como homem e mulher deste território amazônico.

As narrativas orais conquistadas por meio das entrevistas seguiam o roteiro semelhante ao questionário, muito embora nem sempre, como via de regra, seguia à risca, com o objetivo do entrevistado construir seu próprio enredo de raciocínio ao se deparar com uma pergunta realizada pelo entrevistador. Ainda em Jovchelovich e Bauer (2002), é feita uma reflexão sobre os acontecimentos isolados no momento da entrevista, pois segundo os autores esses acontecimentos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes.

3.4 Técnica de análise dos dados

Sabendo que todo processo carece ser sistematizado na holística de manter o rigor e validação científica, assim buscamos em Bardin (2009) e em Franco (2005) suas conceituações para o tratamento nesta análise de dados.

Bardin (2009) elenca as etapas, as quais se organizam em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Vemos assim a primeira fase chamada de **pré-análise**, em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2009).

A segunda fase, **exploração do material**, consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto

nos documentos. Unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro.

A terceira fase diz respeito ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2009).

A partir das considerações dos autores que apresentam considerações para o tratamento do material a ser coletado para análise, esta investigação apontou as categorias e subcategorias temáticas analíticas, conforme quadro 1 que guiarão as análises seguintes.

Quadro 1 – Identificação das categorias e subcategorias temáticas analíticas.

Categorias temáticas analíticas	Subcategorias temáticas analíticas
Dos campos disciplinares e as dificuldades de aprender a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar	-
A atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando	-
Da experiência de vida à dinâmica escolar: o que dizem os educandos	Marcas de escolarização construídas antes da EJAI
Apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica da atuação docente	-
O conhecimento escolar no cotidiano dos educandos	-
Desafios e Motivações para permanecer na EJAI	Desafios antes da EJAI
É preciso esperar: novos caminhos, novas lutas	-

Fonte: os autores (2024).

As unidades de sentido são eixos discursivos extraídos das unidades de contextos. A unidade de contexto é a totalidade discursiva produzida por um sujeito em relação a um determinado tema, ou seja, considerando que teremos sete questões orientadoras das narrativas dos sujeitos, então temos sete unidades de contexto e de dentro delas saíram um conjunto de unidades de sentido, extraídos não necessariamente da mesma unidade, haja vista que os

discursos não são unidades coerentes em relação aos conteúdos que produzem, ou seja, é possível que para tratar de uma categoria analítica o conteúdo esteja registrado em outra unidade de contexto, porque a memória, quando solicitada, nem sempre dá conta de atender demandas objetivas. É comum que se faça uma pergunta a alguém e que a resposta venha em outra pergunta posterior, pois rememorar também é ativar conteúdos que podem ser acessados imediatamente ou não.

Com base nisto, nos apropriamos de Franco (2005) a qual reflete sobre os pressupostos necessários que garantem a importância da análise. O primeiro se detém na grande quantidade de informações que existem sobre o autor da mensagem analisada, sejam elas suas visões de mundo, as vivências obtidas ao longo da jornada, as marcas sociais, perspectivas, assim como outros. O segundo refere-se à seleção que o investigador realiza com as informações coletadas, de tal forma que assim objetiva-se escolher o enfoque pretendido.

A autora apresenta a importância que a pesquisa deverá ter ao delimitar a unidade de contexto como fonte de dados, sendo assim, é tida como a parte mais ampla do contexto a ser analisada, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto pelo emissor, quanto pelo receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e “sentido” (Franco, 2005, p. 43).

Com isso, as unidades de contextos coletadas por meio das entrevistas visaram a conceituação apresentada por Franco (2005), mantendo fiel à mensagem transmitida, assim também como a fidelidade das impressões de contexto, respeitando assim as análises e interpretações das mensagens disponíveis.

3.5 Cuidados éticos

Esta pesquisa além da finalidade de fomentar a temática EJAI nas localidades e região na qual é desenvolvida, manterá também os cuidados éticos necessários para a confidencialidade de todos os participantes que colaboram com essa investigação por meio do compartilhamento de suas memórias e etnoconhecimentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, juntamente com todo o arcabouço documental, submetido a Plataforma Brasil tem em vista a validação desta pesquisa com seres humanos, a qual busca antes de tudo reafirmar compromissos éticos que salvaguardam os direitos de sigilos quanto as falas, impressões e opiniões dos participantes.

Nos embasamos como respaldo legal a resolução nº 446, de 12 de dezembro e 2012, a qual considera em uma de suas premissas “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Brasil, 2012).

Autonomia – O convidado ao participar da pesquisa tem o direito à sua autodeterminação. Tal direito procura ser garantido nas pesquisas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como pela proteção a grupos vulneráveis e as pessoas legalmente capazes.

Beneficência – A pesquisa deve estar comprometida com o bem de seus participantes individuais ou coletivos, reais e potenciais; busque, em vista disto, prever danos e riscos; garante a participação dos participantes nos resultados benéficos da pesquisa.

Não maleficência – Afirma o compromisso de não causar danos, desde físicos e psíquicos aos morais e éticos. Supõe a explicitação de medidas de prevenção diante dos riscos e de reparação diante de danos possíveis.

Justiça – Entende-se pela justiça que a pesquisa tenha relevância social e uma destinação humanitária, voltada para a proteção e cuidado das pessoas e do ambiente assegura a distribuição equitativa dos custos e dos benefícios entre os participantes da pesquisa, sendo particularmente protegidos os participantes vulneráveis.

Baseado nesta premissa elencamos cuidados éticos para esta investigação, que se detêm em manter a autonomia dos participantes, assim como a garantia de sigilo das marcas de falas e opiniões deixadas por eles.

O comprometimento ético desta pesquisa também é reforçado pelo cadastro ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovado, conforme nº de protocolo 80322324.0.0000.0018.

3.6 Contexto/Local da Pesquisa

A pesquisa teve como chão para o laboratório científico de antropização as localidades denominadas de Cipoal e Modelo, ambas localizadas na zona rural da cidade de São Francisco do Pará, as localidades ficam em territorialidades diferentes, embora compartilhem de características similares no que diz respeito à produção agrícola, economia, traços locais e

qualidade de vida, entretanto, carregam também marcas distintas quanto a questão da religiosidade, contingente populacional e acesso.

3.6.1 Participantes da Pesquisa

Inicialmente realizamos o levantamento junto as escolas "São Raimundo I" pertencente a Vila Cipoal e "Antônio Esigleison Firmino dos Santos" pertencente a Vila Modelo, com a finalidade de verificar o número de matrículas da EJAI (1ª e 2ª etapa). Em seguida foi possível apresentar a proposta nas turmas e conforme o interesse dos estudantes extraímos o quantitativo de 8 (oito) participantes. Para tanto, foi seguido os passos demonstrados abaixo:

Passo 1: Selecionamos 8 (oito) estudantes sujeitos a partir de 40 anos de idade;

Passo 2: Selecionamos estudantes sujeitos que são conhecedores da história e da vida das respectivas localidades.

Passo 3: Definição dos estudantes sujeitos das localidades Cipoal e Modelo.

Passo 4: Classificamos de acordo com idade, sexo e tempo de convivência nas localidades.

Passo 5: Substituição dos nomes dos estudantes sujeitos por nomes fictícios, em atenção ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respeito aos entrevistados. Cabe ressaltar que o caráter da pesquisa foi voluntário e que os participantes tiveram total autonomia de decisão.

Os participantes que demonstraram interesse para essa investigação pertencem a 2 (duas) turmas com média de 12 estudantes em cada, deste universo 4 (quatro) estudantes sujeitos da "São Raimundo I" (Vila Cipoal) desejaram participar da pesquisa, assim como 4 (quatro) estudantes sujeitos da escola "Antônio Esigleison Firmino dos Santos" (Vila Modelo).

4 APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

O aporte teórico da pesquisa ora apresentada está fundamentada a partir das seguintes temáticas: Historicidade da EJAI na educação no Brasil; O protagonismo dos movimentos de lutas da Educação do Campo e EJAI; A EJAI no papel: o que dizem as leis e diretrizes brasileiras?; A EJA em São Francisco do Pará; Memória e Etnoconhecimento; Tempo e espaço no processo de globalização: os lugares de memórias; Etnoconhecimento na EJAI.

4.1 Historicidade da EJAI na educação no Brasil

No Brasil, ao longo da história, a EJA (Educação para Jovens, Adultos) como modalidade de ensino passou por várias fases e readequações, os quais chegaram nesta segunda década do século XXI caracterizando uma modalidade de ensino presente na grande parte da rede de ensino, seja ela estadual ou municipal, a qual leva esperança de aprendizagens a homens e mulheres que ressignificam suas aprendizagens de vida associadas aos conhecimentos compartilhados na escola.

Dentre essas mudanças destacamos a incorporação dos idosos nas discussões da EJA, o que ampliou no campo dos debates educacionais e dos movimentos sociais dessa modalidade para EJAI, apesar do mesmo não ocorrer visivelmente na legislação brasileira. Dizemos visivelmente na LDB de 1996, em que não aparece em nenhum momento a EJAI, mas está implícito na medida em que fala, assim como a Constituição Federal de 1988 em educação como direito de todos e é reforçado no Estatuto da Pessoa Idosa ao assegurar a educação como um direito deste público.

No decorrer da história educacional brasileira, muitos foram os pensamentos preconceituosos e limitados com relação aos indivíduos não escolarizados e/ou alfabetizados no “tempo certo”. Em 1879 a Reforma Leôncio de Carvalho considerava a pessoa adulta não escolarizada e oficialmente denominado de analfabeto como um sujeito sem competência, conforme as considerações de Strelhow (2010, p.51), quando o pesquisador realizou o levantamento histórico da escolarização de pessoas jovens e adultas no Brasil desde o império até os anos 2000.

Com base nesse pensamento da classe elitizada da época, foram se alastrando o pensamento excludente, ocasionando o aumento deste público adulto pertencente às camadas populares, esse fenômeno gera automaticamente o crescimento de analfabetos e sem direito a voto. A difusão ocorreu de maneira tão forte que atingiu, naquele momento histórico, não

somente as classes baixas, mas também pessoas abastadas, que por não serem letradas, também perderam o direito ao voto (Di Pierro, *et al.*, 2001).

O papel da EJAI constitui-se, por um lado, na tentativa de conferir o acesso à escolarização a quem não teve esta oportunidade, mas por outro lado, a história revela que não se tem sido promovida como ação social que preza pela manutenção destas pessoas na escola. Talvez, tal situação se justifique pelo fato de os professores concluírem seu curso de graduação, e nesta formação terem pouco ou nenhum contato com metodologias a respeito desta modalidade de ensino da educação básica, nem orientação para lidar com ela em sala de aula, tal como afirma Almeida (2012):

São características peculiares à EJA na atualidade e implica a consciência do perfil diferenciado do sujeito para o qual se destina esta ação educativa, bem como da organização curricular e consequente condução pedagógica desta. Não interessa o nível de escolarização com o qual se esteja lidando profissionalmente na EJA, o objetivo a se alcançar é sempre a qualificação permanente da pessoa com a qual se interage neste processo (p.2).

Tal afirmação remonta aos principais pontos que merecem destaque: a invisibilidade e o silenciamento relacionado à formação de educadores qualificados e preparados para atuarem com eficiência e produtividade na EJAI. Diante disso, cabe ressaltar que esse cenário fundamenta a dificuldade percebida no ensino tanto pelos profissionais quanto pelos alunos, influenciando diretamente os resultados e a eficácia de um processo de ensino e aprendizagem adequado.

A reflexão não deixa de ser um alerta para as formações docentes que as universidades promovem, de maneira que a autora levanta a questão a respeito dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, porém não possuem formação adequada ou não buscam um aperfeiçoamento metodológico para esta modalidade. No entanto, não é este o foco desta investigação, mas é necessária esta reflexão para a compreensão de alguns fatores que entram em certos aspectos da EJAI no Brasil. Além disso, “a trajetória histórica da EJA no Brasil é marcada por enfrentamentos, contradições, embates políticos e pedagógicos” (Nascimento, 2022, p.58).

A literatura também aponta como desafio a educação para pessoas adultas ou idosas em outros países, como afirma Machado (2018), quando investiga sobre a EJAI em Portugal em comparação ao Brasil, o qual mostra que um dos maiores entraves desta modalidade é ocasionado pela negação do direito à educação básica que ainda persiste em nossos países,

como o Brasil, e segundo suas pesquisas pretéritas é tema pertinente em suas pesquisas em países da América Latina, África e Ásia (Machado, 2018, p.04).

De modo geral, em dados recentes divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisados por (Santos *et. al.*, 2023) informam que,

Há aproximadamente 39 milhões de pessoas na faixa de 15 a 70 anos sem o ensino fundamental completo; quando se amplia a análise para a etapa do ensino médio, na faixa de 19 a 70 anos, 57 milhões de pessoas ainda não o possuem, ambos os grupos sem frequentarem a escola. Considerando a estimativa populacional do IBGE para 2021, a população brasileira de 19 a 70 anos seria de cerca de 121 milhões de pessoas; assim, essa porção da sociedade desassistida educacionalmente representaria aproximadamente 47% (p.22-23).

Ainda na análise, constata-se que a faixa etária dos estudantes sujeitos contemplados pela EJAI tem uma predominância de estudantes nascidos até a década de 1980. Ressalta-se que “a questão etária se constitui em dimensão imprescindível para a compreensão dos públicos da EJA e a distribuição dos bens educacionais, especialmente no ensino fundamental, e deve ser referenciada como fator relevante para o desenho de políticas” (*op. cit.*, p.18). Consoante a isso, destaca-se que há um grupo que acaba sendo o mais distante de ser contemplado dentro da EJAI: homens pretos, pardos ou indígenas, **da zona rural**.

Além disso, quando os dados obtidos são direcionados para a disposição da demanda nos estados brasileiros, percebe-se que alguns estados possuem uma ausência maior que outros de matriculados contra aqueles que estão fora da escola. Voltando o foco especificamente para a região amazônica, nota-se que 50% em média dos estudantes sujeitos que estão inseridos no escopo da EJAI não estão exercendo seus direitos de estarem nas escolas e prosseguindo com a formação escolar. Tal realidade é preocupante e ainda pouco divulgada.

Sendo assim, o desafio de investigar a EJAI no cenário brasileiro, leva a conhecer resistências de movimentos que conceberam a esta modalidade de ensino avanços significativos na garantia e acesso a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, ao longo das últimas décadas. Ainda sim, necessite ainda melhor trato da Educação de modo uniforme, no qual respeite suas etapas e modalidade de ensino, reconhecendo as particularidades dos indivíduos que nela estão inseridos.

4.2 O protagonismo dos movimentos de lutas da Educação do Campo e EJA

O protagonismo dos movimentos de lutas da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se revela como um fenômeno complexo e multifacetado, essencialmente vinculado à mobilização dos trabalhadores rurais e suas organizações sociais e sindicais. Conforme Farias e Hage (2021, p.476), a origem desse movimento remonta ao I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA, 1997), onde se articulou a necessidade de uma educação que respondesse às especificidades e desafios enfrentados pelas populações do campo. Este movimento, ao longo de sua trajetória histórica, incorporou importantes espaços de debate e formulação de políticas educacionais, como as I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo (1998 e 2004), consolidando-se como um ator fundamental na construção de um projeto educativo que desafia a hegemonia das práticas educacionais tradicionais, muitas vezes descontextualizadas da realidade rural.

Caldart (2012) *apud* Farias e Hage (2021) refletem sobre o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), criado em 2010, exemplifica essa articulação, reunindo 32 entidades, incluindo instituições de ensino superior e movimentos sociais e sindicais. Essa diversidade de vozes é crucial, pois a educação do campo abrange um amplo espectro de sujeitos coletivos, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, quilombolas e ribeirinhos, todos mencionados no Decreto nº 7.352/2010. O reconhecimento dessa heterogeneidade é fundamental para a formação do educador do campo, que deve ser sensível às culturas, saberes, modos de vida e desafios específicos enfrentados por essas localidades.

Nesse contexto, a educação do campo é compreendida não apenas como um meio de acesso ao conhecimento, mas como um espaço de resistência e de construção de identidade, onde as populações rurais reivindicam seu lugar na sociedade e na história. A luta por uma educação que respeite e valorize suas experiências, culturas e modos de vida torna-se, portanto, uma questão de justiça social e de afirmação dos direitos dessas localidades. A partir dessa perspectiva, o Movimento da Educação do Campo se posiciona como um catalisador de mudanças sociais, promovendo uma educação que é, simultaneamente, um ato de luta e uma prática de emancipação.

A discussão sobre os movimentos sociais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que habitam e trabalham no campo no Brasil tem ganhado destaque nas últimas duas décadas, refletindo um crescente reconhecimento da necessidade de uma educação que responda às especificidades e desafios enfrentados por essas populações. Nascimento (2022) ressalta que

essa preocupação é fruto das lutas incessantes dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, juntamente com universidades públicas e outros parceiros, têm contribuído para a construção de uma educação popular fundamentada nos princípios da pedagogia freireana (Nascimento 2022, p.36).

Caldart (2002) e Arroyo (2009) *apud* Nascimento (2022) são fundamentais para essa compreensão, pois enfatizam a importância de considerar o campo e os assentamentos como espaços de vida digna, capazes de propiciar vivências e convivências que enriquecem os processos formativos. Essa perspectiva se afasta da visão tradicional que muitas vezes reduz o espaço rural ao domínio do latifúndio, destacando a potencialidade dos assentamentos como contextos educacionais dinâmicos e plurais (Nascimento 2022, p.36).

A relação entre educação e movimentos sociais, conforme Gohn (2007) *apud* Nascimento (2022), é evidenciada por meio das ações sociais coletivas que viabilizam a organização e a expressão das demandas da população. Essa relação se manifesta historicamente na educação brasileira, no qual movimentos sociais têm atuado como agentes de mudança, promovendo a inclusão e o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores do campo.

Silva (2011) trazida para discussão por meio das considerações de Nascimento (2022), corrobora ao afirmar que, desde a década de 1960, houve uma efervescência na luta dos segmentos populares, especialmente no contexto rural, articulada à disseminação das ideias de educação popular e freiriana. Essa articulação foi crucial para a formação de espaços de resistência durante o período da ditadura militar, os quais foram silenciados, mas que ressurgiram com força no processo de redemocratização do Brasil (Nascimento (2022, p. 29).

Portanto, a intersecção entre a EJA e os movimentos sociais é um campo fértil para a construção de práticas educativas emancipadoras, que não apenas visam à alfabetização e à escolarização, mas que também promovem a autonomia e a cidadania dos sujeitos do campo. Essa abordagem educacional, enraizada nas experiências e nas lutas desses movimentos, não apenas reconhece a diversidade cultural e social das localidades do campo, mas também reafirma a educação como um direito fundamental e um caminho para a transformação social. Assim, a EJA no campo se configura como um espaço de construção de identidades, resistência e luta por justiça social, refletindo as complexidades e as especificidades das realidades das pessoas jovens, adultas e idosas que ali habitam.

4.3 A EJAI no papel: o que dizem as leis e diretrizes brasileiras?

Pode-se destacar marcos normativos que solidificaram a EJAI⁴ no Brasil, vindo desde a Constituição Imperial de 1824, dentre outros nesta sequência, chegando à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, e posteriores documentos (Brasil, 2021) que validam e garantem os direitos de aprendizagem deste público, como a resolução de número 01/2021 de 25 de maio de 2021⁵. Tais normativas justificam e respaldam essa modalidade de ensino no país.

A atual Constituição Federal (1988) garante o acesso de todos os cidadãos ao ensino e à educação. Santos *et. al.* (2023) destaca que um dos motivos por trás dessa preocupação foram as altas taxas de analfabetismo no período da elaboração de nossa lei máxima. Além disso, é preciso enfatizar a seção específica na LDB direcionada à educação de jovens e adultos. Na seção V, fica assegurado o acesso à educação gratuita, que respeite as características dos estudantes, o contexto em que estão inseridos, seus interesses e diferentes realidades, vejamos: “Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Posteriormente no seu inciso I, ainda reforça que se deve, por meio da colaboração dos Estados e municípios, com apoio da União, “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”.

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do

⁴As siglas podem variar de acordo com o contexto e a preferência do autor ou da instituição, e o uso de "EJAI" ou "EJA" pode depender das normas ou convenções estabelecidas em cada contexto específico. Para esta dissertação será utilizado a sigla EJAI, de maneira que os sujeitos estudantes para esta investigação são adultos e idosos.

⁵ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância.

diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996).

Desse modo, percebemos que por meio da implementação de uma lei específica para a educação do campo, o reconhecimento do olhar para esse público tornou-se uma realidade, levando em consideração as suas mais diversas especificidades, sejam elas climáticas, territoriais, estruturais e outras, como também denotamos a integração dos saberes das populações camponesas na construção do currículo escolar, sendo possível uma educação mais equânime.

Percebe-se que a própria diretriz nacional reconhece que esses sujeitos estão inseridos em fatores distintos, que dependem do contexto e do tempo em que estão. Ademais, como salienta Saviani (1983), os indivíduos da EJA devem ser reconhecidos como agentes ativos, com autonomia e que podem realizar propostas, sendo “capaz de contrapor-se às concepções dominantes, que implicam na continuidade de um contexto social, político, pedagógico conservador, articulado com propostas curriculares, didáticas alienadoras, reguladas por diretrizes políticas compensatórias.”

Ainda na LDB, é postulado que o poder público deve assegurar a permanência e estimular o acesso nesta modalidade, garantindo que estes (estudantes sujeitos) consigam conciliar os estudos e a vida profissional, sabendo-se que a grande maioria é composta por trabalhadores ativos. Todavia, apesar de ser um direito respaldado, nem sempre isso é evidenciado na prática pelas escolas que oferecem essa modalidade em suas instituições. Sem deixar de mencionar a ausência de estudantes que conheçam que esse direito é assegurado e deixa-los amparados legalmente.

Destarte, outra normativa relacionada ao tema é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Na postulação que define essa modalidade, ressalta-se que:

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

Fica evidente o caráter reparador que tal modalidade objetiva. Ora, no início deste século, as taxas de analfabetismo e evasão escolar entre jovens e adultos eram preocupantes e, na maioria dos casos, estava estritamente ligada à necessidade de os estudantes sujeitos terem

que escolher entre continuar estudando ou adentrar no mercado de trabalho, mesmo não tendo a qualificação adequada.

Neste parecer, que trata especificamente da modalidade de ensino da EJAI como sendo obrigatória no país, é possível perceber que os pensamentos freireanos estão presentes. O sistema capitalista de certa forma obriga os indivíduos da EJAI a abandonarem aquilo que pode transformar a sua realidade. Diante disso, o retorno desses sujeitos ao sistema de ensino traz novas perspectivas e possibilidades de uma libertação fomentada através e por meio da educação. Sendo assim, como afirma o patrono da educação brasileira, “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos seus opressores” (Freire, 2018, p.41).

Mediante Nascimento (2022), o conceito de Educação Popular passa a ser concebido e vinculado aos ideais defendidos por Paulo Freire. Logo, a modalidade da EJAI faz com que os estudantes conscientemente ou não lutem contra um sistema educacional que, apesar das mudanças legislativas, ainda é opressor e excludente. Diante disso, é preciso compreender “a história da EJA no diálogo com a educação popular, não como parte de um museu do passado, mas enquanto um bem que não se pode perder, como também não pode conformar-se às lógicas conservadoras” (p.73).

Além disso, outro documento normativo que merece menção é o PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que apresenta 20 metas que deveriam ser realizadas no decênio 2014-2024. Não obstante, é válido ressaltar que estamos no último ano de vigência e muito do que se havia requerido ainda se encontra distante da efetividade e longe da realidade da educação escolar brasileira. Contudo, nos prenderemos às metas relacionadas à EJAI.

Mediante, no que se refere à educação de jovens e adultos, destaca-se a meta 8 e a meta 10. Na meta 8, temos o seguinte postulado:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, **para as populações do campo**, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014) (Grifos nossos).

Nessa meta, fica evidente que o público-alvo são os jovens-adultos que não concluíram os estudos básicos, ou seja, até o ensino médio completo e que em sua maioria estão localizados na zona rural.

Adiante, na meta 10 é proposto que é preciso “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Em outras palavras, um quarto das vagas destinadas a EJAI devem estar interligadas a obtenção de uma profissão. Contudo, sabe-se que tal prerrogativa não é evidenciada nas instituições que oferecem a modalidade da EJAI, que em sua grande maioria andam cambaleando e sofrem por falta de apoio e um olhar mais atento por parte dos órgãos da educação, em especial os dos Estados e Municípios.

Logo, “as inovações conceituais, a diversificação das políticas, bem como um melhor ajuste destas, não confluíram em uma mudança significativa no perfil da oferta de EJA: predominantemente dissociada da formação profissional” (Santos *et. al.*, 2023, p.33). Sendo assim, mesmo que seja um direito garantido, a oferta é ineficaz para a demanda que a EJAI fomenta e necessita, portanto ainda se encontra distante do que seria considerado minimamente ideal.

Sob esse viés, como afirma Moraes *et. al.* (2023, p.9), “o Brasil requer um novo PNE atento à superação das desigualdades educacionais, à erradicação de todas as formas de discriminação e à reafirmação da democracia.” Em suma, torna-se imprescindível que a formulação do novo PNE seja pensada de maneira inclusiva e que, assim como as demais normativas relacionadas à EJAI, seja efetivada e garantida na prática e não somente no papel.

Para discutir academicamente as lacunas da Resolução nº 01/2021 no contexto da EJAI, é necessário abordar as limitações dessa normativa em relação às particularidades dessa modalidade de ensino. Primeiramente, a resolução alinha-se à BNCC e à PNA, políticas amplas que tratam da educação básica e da alfabetização, respectivamente. No entanto, ao aplicar diretrizes padronizadas para a EJAI, perde-se de vista a diversidade dos sujeitos envolvidos, cujas realidades sociais, culturais e históricas demandam abordagens pedagógicas mais flexíveis e adaptadas. A BNCC, por exemplo, ainda que relevante para garantir uma base comum, muitas vezes não contempla as especificidades regionais e locais dos estudantes da EJAI, que trazem saberes construídos em trajetórias de vida distintas.

Outro ponto que merece análise crítica é a proposta de expansão do ensino a distância na EJAI. Embora a resolução incentive essa modalidade como uma forma de democratizar o acesso, a realidade de muitos estudantes, especialmente em regiões rurais, periféricas ou de difícil acesso, como a realidade da Amazônia, pode ser um obstáculo significativo. Fatores como a falta de infraestrutura tecnológica e a baixa inclusão digital acabam por inviabilizar o ensino remoto para uma parcela significativa dos estudantes da EJAI, que já enfrentam desafios

socioeconômicos e culturais para a sua permanência e desempenho escolar. Assim, a proposta de educação a distância pode acentuar a exclusão educacional ao invés de resolvê-la.

Outro aspecto controverso na resolução é a possibilidade de a EJAI ser oferecida por instituições de ensino privado. A introdução do setor privado nessa modalidade de educação pode resultar na precarização do ensino, pois a lógica de mercado tende a priorizar o lucro em detrimento da qualidade e da inclusão social. Considerando que a EJAI deve ser orientada por princípios de justiça social, equidade e emancipação, a inclusão de instituições privadas pode desvirtuar esses objetivos, favorecendo um modelo mais excludente e menos comprometido com as especificidades dos estudantes da EJAI.

A flexibilização do período de duração dos módulos, proposta pela resolução, embora pareça atender à necessidade de uma maior adequação ao perfil dos estudantes, pode ser problemática na prática. A redução do tempo de formação, em muitos casos, pode gerar uma aprendizagem superficial e não consolidada, já que os estudantes da EJAI, por suas responsabilidades sociais e econômicas, muitas vezes necessitam de um tempo mais longo para internalizar os conteúdos. A oferta de um ensino que respeite os tempos próprios de cada indivíduo é essencial para garantir uma educação realmente significativa e transformadora.

Dessa forma, a Resolução nº 01/2021, embora busque atualizar as diretrizes da EJA, falha em considerar as realidades multifacetadas dos sujeitos dessa modalidade no tocante ao público idoso, oferecendo soluções que podem, na prática, resultar em mais exclusão e dificuldades para os estudantes sujeitos, em vez de promover uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

Independente de como a EJAI seja ofertada, uma premissa deve ser mantida: os estudantes que estão dentro do público-alvo dessa modalidade não podem ser vistos como apenas um grupo que está atrasado na idade considerada certa para conclusão do ensino básico escolar, na realidade é justamente o oposto disso. Os sujeitos da EJAI são pessoas que têm necessidades distintas e que precisam ter o acesso garantido à educação de qualidade e adequada às especificidades de seus educandos.

4.4 A EJA em São Francisco do Pará

O município atende todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, em aspectos históricos da educação, por meio de pesquisas na Secretaria Municipal de Educação chegamos ao dado formal de implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) neste

município, sendo datado pela portaria de nº 120/96-GS, ainda sob regência do governo estadual em 1996. Cabe identificar que mesmo com esse marco de oficialização da modalidade EJA (assim usada essa sigla nos documentos oficiais do município), já havia marcas de ensino a adultos e idosos, sendo ainda de forma não-oficial.

Entende-se que mesmo com a aprendizagem deste público de forma não-oficial, no que tange aos marcos legais, a população que não teve oportunidade de seguir com os estudos e tinha o anseio de aprender o mínimo necessário, mas sempre havia obstáculos que interferiram na continuidade de aprendizagem. Com isso, nos marcos legais de reestruturação da Educação no Brasil, identificamos que após o fim da política educacional do MOBREAL⁶ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o governo brasileiro da época, no qual já vivia a promulgação da constituição de 1988, começou a falar sobre a reconfiguração da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Em meio a política educacional do MOBREAL, a cidade de São Francisco do Pará tem registros em arquivo, nos quais mostram que ofertou o sistema de ensino e que realizava constantes certificações, conforme o documento disponibilizado ao estudante abaixo, no qual teve seu nome preservado em vista de garantia de anonimato. Observemos a imagem 3:

Imagem 3 – Atestado MOBREAL.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

ATESTADO

Nos termos da alínea a do § 1º do artigo 26 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, dos Pareceres nºs 853/71, 699/72, 44/73, da Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, da Portaria Ministerial nº 275, de 27 de abril de 1976, atesto que _____
Nome completo

filhota de _____

 e de _____
 natural de BONITO Cidade PARÁ Unidade Federada nascido(a) em
25 de janeiro de 19 58, concluiu, em 1980 o
Ano
 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA equivalente às quatro primeiras séries do Ensino de
 1º Grau, com validade nacional e direito a prosseguir estudos em caráter regular.

Orgão expedidor

Assinatura do Portador

Responsável pelo órgão expedidor

Granja Marathon - São Feo do Pa. 29/02/80
Local e data

Fonte: Escola Cônego Inácio Magalhães (1980).

⁶ Foi um programa de alfabetização e educação de adultos criado pelo governo brasileiro durante o regime militar, em 1967 até 1985. A iniciativa tinha como objetivo principal reduzir o analfabetismo no país, focando principalmente em adultos que não tiveram acesso à educação formal durante a infância.

Ainda nesse percurso histórico no município de São Francisco do Pará, a localidade de Cipoal em 1993 teve o contato com a oferta de educação a pessoas jovens e adultas, na qual caracteriza-se em um tipo de transição da metodologia do MOBREAL para a alfabetização que quase uma década depois seria a EJA, a qual já engendrava a promulgação da LDBEN⁷ (nº 9.394/96), neste mesmo ano remontamos a portaria nº 120/96-GS que dava liberação legal para a oficialização da EJA no estado do Pará e obviamente nos seus municípios, nos quais a rede estadual de ensino era soberana. Bello (1993) aponta que na década de 1990 houveram parcerias entre ONGs (organizações não-governamentais) com municípios, universidades, grupos formais, fóruns estaduais e nacionais, em prol de melhorias da Educação de Jovens e Adultos, sendo a EJA registrada e intitulada como “Boletim de Ação Educativa”.

No ano de 2020 a coordenação municipal de Educação de Jovens e Adultos foi oficializada, por meio da portaria nº 035-B/2020-GPSP, assinada pelo prefeito municipal Marcos César Barbosa e Silva, sendo o marco de implementação desta modalidade, na qual passou a constituir uma equipe de 3 (três) professores técnicos lotados na SEMED, os quais passaram a realizar levantamentos de quantitativo de estudantes sujeitos e escolas que ofertavam a modalidades, nas etapas que vão deste 1ª até a 4ª.

Atualmente em 2024 a coordenação municipal acompanha dezesseis turmas de Educação de Jovens e Adultos nos polos educacionais de Jambu-Açu e Km 21, assim como na escola polo Raposo Tavares, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Distribuição das turmas de EJA/EJAI pela rede de ensino de São Francisco do Pará.

Polo Educacional	Escola	Turma	Qtd. de turmas
-	Escola Polo Raposo Tavares	3ª Etapa 4ª Etapa	2
Polo Educacional Jambu-Açu	Escola Conceição Teixeira Viana	1ª e 2ª Etapa 3ª Etapa 4ª Etapa	4
	Escola Antônio Esigleison	1ª e 2ª Etapa	2
Polo Educacional Km 21	Escola Antonio Bernardo da Silva	1ª e 2ª Etapa 3ª Etapa 4ª Etapa	4
	Escola São José	1ª e 2ª Etapa	2
	Escola Sorriso de Maria	1ª e 2ª Etapa	2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Pará (2024).

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996.

Com a designação da coordenação municipal, passou também ao atendimento pedagógico voltado exclusivamente para os professores EJA, com abordagem pedagógica própria, com momentos de formação continuada que atendessem esse público docente. Com a finalidade de refletir as práticas pedagógicas no chão da escola.

A criação de uma coordenação da EJA no município de São Francisco do Pará pode ser entendida como uma resposta à necessidade de institucionalizar as políticas públicas nacionais adaptadas ao contexto local, conforme as reflexões de Arroyo (2000). Historicamente, a EJA emerge de lutas pela democratização da educação, e a criação de uma estrutura de gestão dedicada no nível municipal possibilita que diretrizes como as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA) sejam implementadas de maneira mais eficaz.

Arroyo (2000) nesta discussão, destaca que a gestão da EJA deve ser sensível às especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas atendidas, criando espaços de escuta e valorizando suas vivências. Nesse sentido, a coordenação local torna-se essencial para adequar a oferta educacional às realidades e demandas regionais, superando lacunas presentes nas políticas nacionais, como aquelas expostas na Resolução nº 1 de 2021. Portanto, é por meio dessa estrutura que se pode garantir uma educação inclusiva e de qualidade, alinhada tanto às diretrizes nacionais quanto às particularidades locais.

Com base nisso, esta coordenação caminha desde 2020 neste propósito. Na imagem 4 vemos os professores de 1ª e 2ª etapa da Escola São José (Vila São José - Km 96), Escola Sorriso de Maria (Vila do Triângulo - Km 98), Escola Antônio Esigleison (Vila Modelo), Escola Antonio Bernardo da Silva (Vila Nova Marambaia - Km 21) e Escola Conceição Teixeira Viana (Vila de Jambu-Açu) em um momento de planejamentos de projetos a serem apresentados na I Mostra do Conhecimento do Ensino Fundamental e EJA em 2023. A imagem 5 identifica os professores de 1ª a 4ª em um momento formativo promovido pela SEMED São Francisco do Pará como parte integrante do Encontro Pedagógico em 2022.

Imagem 4 – Momento formativo com professores EJA.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Pará (2023).

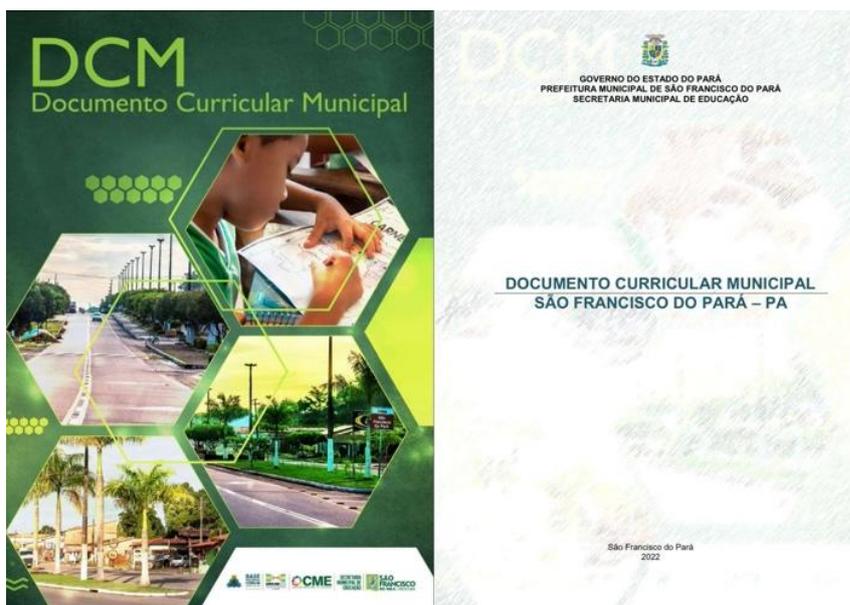
Imagem 5 – Palestra Competências socioemocionais e a gestão da sala de aula da EJA.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Pará (2022).

Este feito simbolizou a estruturação de uma modalidade educacional deixada por décadas invisibilizada, a qual possui objetivos de aprendizagem essenciais, entretanto distintos da EJA. Assim também, na construção do Documento Curricular Municipal publicado em 2022 (imagem 6), a modalidade constitui nesse documento oficial uma seção exclusiva de competências e habilidades como guia aos professores na aprendizagem EJA.

Imagem 6 – Capa e sobrecapa do Documento Curricular Municipal de São Francisco do Pará.

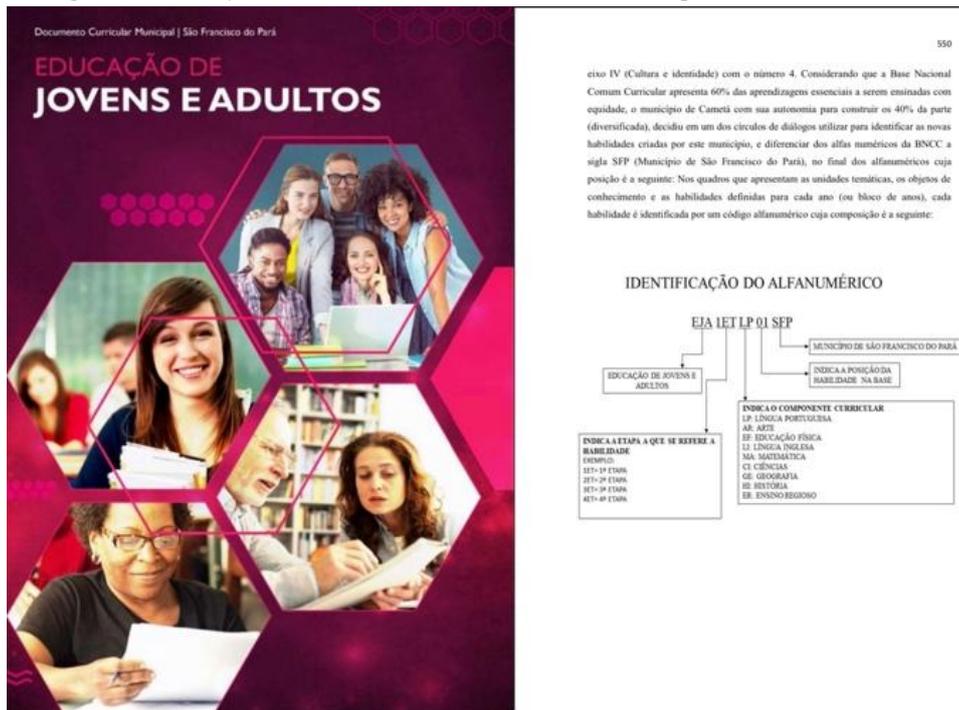


Fonte: Secretária Municipal de São Francisco do Pará São Francisco do Pará (2022).

O Documento Curricular Municipal (DCM) foi elaborado, desde 2019 até sua publicação, com a colaboração de dezenas de professores do quadro docente da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Pará, com o objetivo de contemplar as competências e habilidades da rede de ensino municipal. Neste objetivo em comum, os professores com lotação nas turmas da EJA/EJAI tiveram sua participação na criação de competências e habilidades que favorecessem a aprendizagem a este público, o qual antes da publicação deste DCM o currículo para aprendizagem EJA era inexistente, ficando as sombras do currículo do Ensino Fundamental, em um tipo de “adaptação”.

A partir da publicação do DCM, “o qual foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação (CME), e foi aprovado no dia 28 de março de 2022, conforme Resolução CME/GP nº 1” (São Francisco do Pará, 2022, p. 12). Baseado nesta nova fase curricular, o município passou a caracterizar e criar uma identidade própria para cada etapa e modalidade de ensino, garantindo qualidade e equidade na educação franciscana, vejamos a seguir a imagem 7:

Imagem 7 – Subseção EJA no Documento Curricular Municipal de São Francisco do Pará.



Fonte: Secretaria Municipal de São Francisco do Pará São Francisco do Pará (2022).

A modalidade caminha no município a fim de reinventar a metodologia de ensino para pessoas jovens, adultas e idosas, em que de certa forma diversos professores aplicam as metodologias de ensino do Ensino Fundamental, no qual detêm maior carga horária, entretanto, essa temática poderá ser pauta de outras discussões. A partir das competências e habilidades criadas propriamente para a Educação da rede de Ensino de São Francisco do Pará, no caso da EJAI, busca oportunizar as experiências dos estudantes sujeitos no decorrer das aulas.

Diante dessa reflexão, iniciaremos a apresentação de alguns termos que serão fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa e que são fomentadores de muitos trabalhos e de discussões desafiadoras e potencializadoras que têm na EJAI o seu principal foco, como é o caso da memória e do etnoconhecimento.

4.5 Memória e Etnoconhecimento

Em uma definição mais genérica, a memória pode ser compreendida como “um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado” (Barros, 2009, p.39). Em outras palavras, está intrinsecamente vinculada a uma noção de tempo decorrido, sendo produzida em momentos que já aconteceram. Todavia, essa designação é simplista e vulgar, pois ignora alguns fatores e aspectos que fomentam essa discussão.

Não obstante, a conceituação de memória pode ser uma tarefa capciosa, visto a polissemia que tal definição carrega, como aponta Gondar (2008). Em seus estudos, o autor trabalha com a definição de três esferas da memória: coletiva, social e individual. Tal distinção tem relação direta com a área de estudo em que esteja inserida, torna-se evidente que dependendo do campo em que a conceituação seja proferida, o sentido será influenciado.

No que se refere à memória coletiva, Gondar (2008) salienta que muitas vezes é difícil separá-la ou distingui-la da memória social, visto a sua natureza mutável. Para alguns estudiosos, a principal diferença entre a memória coletiva e a memória social reside na forma como são repassadas, sendo a escrita o grande difusor. Dessa forma, a memória social estaria vinculada aos documentos enquanto a memória coletiva seria transmitida de forma mais livre, como por meio da oralidade.

Outrossim, tal distinção encontra indagações que serão realizadas por outros estudiosos do tema, pois esta oposição não seria capaz de “dar conta das situações entre os séculos XVI e XVIII, período no qual a memória oral convive e imbrica-se com a memória escrita, promovendo práticas múltiplas, onde ora o texto retorna à oralidade, ora a escrita se articula ao gesto” (Gondar, 2008, p.3). Sendo assim, o mais adequado seria compreender a memória social como uma parte da memória coletiva e vice-versa.

Com relação à memória individual, essa por sua vez também encontra um terreno cheio de suposições. Geralmente é vinculada a produção de um único indivíduo, contudo, tal prerrogativa enfrenta os seguintes questionamentos: como pode ser algo específico de um sujeito, sendo que este por sua vez convive em uma sociedade e é influenciado por ela? Não seria por consequência produzida inconscientemente no âmbito social e/ou coletivo?

Por conta dessas e outras fragilidades que a polissemia em que a memória é constituída, adotamos como definição o seguinte postulado: memória é uma relação com o passado, que pode ser recordada ou reinventada. Além disso, por ser originada no inconsciente, é por natureza uma relação de alteridade, pois sem um o outro não se torna possível. Diante disso, a memória individual seria o início da produção da memória coletiva e social, não podendo ser compreendida separadamente.

Dessa maneira, é imprescindível compreender a dimensão que a Memória Social representa, nos dizeres de Barros (2009, p.37), “pode-se dizer que essa se estabelece em um espaço-tempo que se relaciona ao mundo humano e no qual se afirmam poderes da localidade e dos indivíduos sobre si mesmos e sobre os outros”. Nota-se que tal relação está embutida em

toda sociedade, sendo influenciada e moldada conforme a intencionalidade preterida, seja esta consciente ou arbitrária.

Partindo desse pressuposto, a memória é social e está vinculada ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, sendo produzida e reproduzida conforme o coletivo e compreende e a divulga, “a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais” (Gondar, 2008, p.6). Dessa forma, a memória pode ser vista como um elemento rico e que merece ser conduzido com responsabilidade.

Sob essa perspectiva, tomemos como enfoque a conceituação de etnoconhecimento. Segundo Sousa (2023, p.25), “o etnoconhecimento está relacionado à realidade social de diferentes grupos e/ou localidades onde a oralidade é uma forma de transmissão de saberes compartilhados de maneira coletiva”. Em suma, o etnoconhecimento é o repasse das memórias sociais de um dado grupo e/ou localidade, sendo essas memórias os saberes e conhecimentos tradicionais e/ou geracionais.

Além disso, o etnoconhecimento deve ser compreendido como sendo um processo realizados por meio de “acertos dos seres humanos no ambiente, dentro de um determinado contexto cultural, transmitidos de pai para filho e mantidos até hoje pela **tradição oral** e complementados, ao longo da vida de cada geração, através de um aprendizado vivencial contínuo” (Jafelice, 2012, p.102-103). Sendo assim, é justamente esse repasse que nos interessa como objeto de observação epistemológica.

No contexto EJAI, a obra de Ricoeur (2007) contribui para a reflexão sobre como a memória coletiva é apresentada nas localidades, onde o etnoconhecimento, transmitido oralmente de geração em geração, é parte fundamental. A relação entre o passado vívido e o presente interpretado se torna evidente, uma vez que, conforme Ricoeur (2007), toda memória é uma forma de representação, e não uma cópia fiel dos acontecimentos. Essa perspectiva é crucial para entender que o etnoconhecimento é, também, um processo de reinterpretação contínua, onde os saberes tradicionais são atualizados e ressignificados pelas gerações presentes.

Além disso, o autor traz à tona o papel do esquecimento na memória, que ele não vê necessariamente como uma falha, mas como uma condição essencial para a própria sobrevivência da memória. Ao se relacionar com a cultura oral das comunidades científicas, o esquecimento se mostra uma ferramenta de seleção, onde certos saberes e práticas são

lembrados e transmitidos, enquanto outros caem no esquecimento. Essa seleção não é solicitada, mas responde a necessidades e contextos específicos, reforçando a ideia de que o etnoconhecimento é também resultado de escolhas sociais e culturais feitas ao longo do tempo.

Portanto, ao unirmos a concepção de memória de Ricoeur (2007) com a noção de etnoconhecimento, entendemos que os saberes tradicionais não apenas guardam a história de uma localidade, mas também são continuamente recriados e atualizados pela memória coletiva, que está em constante diálogo com o esquecimento. Essa dinâmica se revela particularmente importante na EJAI, onde o reconhecimento e a valorização do etnoconhecimento podem ser fundamentais para a construção de currículos que respeitem e dialoguem com as realidades e os saberes locais.

4.6 Tempo e espaço no processo de globalização: os lugares de memórias

A conceituação de espaço e de tempo está de certa forma interligada, sendo assim, como a definição de memória, um campo teórico cheio de especificidades, marcado também pela polissemia. Iniciemos com a conceituação de tempo, nos estudos de Tuan (2011, p.5), o tempo é definido seguindo três aspectos: cosmogônico, humano e astronômico, assim definidos:

O tempo cosmogônico é o da história das origens, inclusive da criação do Universo. O tempo humano é o curso da vida humana. Ambos são lineares e unidirecionais. O tempo astronômico é experimentado como o ciclo diário do Sol e a passagem das estações, sua natureza é da repetição.

Mediante o exposto, podemos frisar que os dois primeiros são os que mais nos interessam, tanto pelo valor histórico quanto pelo valor empírico. Além disso, “do latim *tempus*, a palavra tempo é a grandeza física que permite medir a duração ou a separação das coisas mutáveis/sujeitas a alterações” (Andrade *et al.*, 2024, p.83). Em outras palavras, o tempo estaria ligado às ações e é percebido pela mente humana como algo em constante processo. Além disso, como salientam os autores, “a consciência, através da memória, produz o tempo passado e, também a noção de tempo futuro. Isto é, este tema é retirado do cotidiano social, fragmentado, e, muitas vezes, descontextualizado” (*idem*).

Em Santos (1997), trazemos para esta investigação a contextualização do espaço e o homem, destacando a importância de deslindar o espaço como um conjunto de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo elas manifestadas em diferentes escalas. Essa caracterização apresentada pelo autor enfatiza que o espaço não é homogêneo, mas marcado por desigualdades, oposições e contradições que refletem as dinâmicas sociais e históricas de

cada lugar. Sendo assim, “tempo e espaço são estruturados em torno da intencionalidade e da atividade” (Tuan, 2011, p.9).

Consoante a isso, também é necessário discorrer acerca do processo de globalização a que a sociedade hodierna está inserida. Sabendo que “a globalização é um processo em curso, dinâmico e mutável” (Campos; Canavezes, 2007, p.12), compreendemos que o mundo está cada vez mais interligado, seja por meio real ou virtual, seja na esfera política, econômica e/ou social. Nesta perspectiva, a globalização é o mecanismo que tem ditado as relações na atualidade. Fazemos assim essa analogia nas localidades onde esta investigação permeou, pois, tomando por base as significativas colaborações de Milton Santos (2006), o espaço tem uma relação direta com a vida humana, logo ele (o espaço) não é uma simples extensão física, **é um produto social e histórico**.

Nessa ideia, o resultado deste produto advindo da extensão física do espaço são as interações humanas ao longo do tempo, chamadas nesta investigação de memórias. Nelas há o depósito permanente de fatos, histórias, causos, lembranças, dentre outros, que mantêm viva a historicidade de um espaço. Dessa forma, devemos compreender a memória como “‘território’, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante” (Barros, 2009, p.37).

Além do conceito de tempo e espaço, também é importante definirmos o que seria *lugar*, visto a natureza de nossa pesquisa e o arcabouço preterido, pois pautam-se em uma territorialidade⁸ rural. Conforme Tuan (2011, p.5), “lugar é qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas”. Dos termos que trabalhamos, este é o mais acessível de definir, não tendo muita discussão e/ou oposições a conceituação e significado. “É o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica” (Santos, 2006, p.36).

Soma-se a isso o fato de que é importante salientar que “na imaginação é fácil tratar espaço, tempo e lugar separadamente. Na experiência vivida eles estão indissolúvelmente ligados”. Partindo dessa premissa, a junção do tempo, espaço e memória irá produzir os lugares

⁸Little (2004) define a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território”. (p.253).

de memórias, apontado por Barros (2009). Estando vinculadas a um período e um local, os lugares de memória seriam,

[...] os lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios e arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais, como os manuais, as autobiografias ou as associações (Nora, 1990, p.473 *apud* Barros, 2009, p.51).

Entre outros locais que podem fazer parte dessa listagem. Assim sendo, podemos elencar as salas de aulas da EJAI no campo como um lugar de memória rico e diversificado, cheio de possibilidades.

Diante disso, é preciso refletir os processos de aprendizagem dos estudantes sujeitos da EJAI “imbricados às vivências concretas, às condições reais de populares trabalhadores presentes no campo, com vistas a entender a condição de exclusão, mas também de superação nas suas formas de viver, de pensar, de decidir, de estudar e de trabalhar” (Nascimento, 2022, p.73). E como tais fatores podem influenciar e modificar o mecanismo de ensino e aprendizagem envolvido, e por consequência, os resultados que essa troca produz. Para tal, é indispensável que voltemos a tratar de etnoconhecimento tendo como ponto de discussão central a EJAI como centralidade, como veremos a seguir.

4.7 Etnoconhecimento na EJAI

Dado o aparato teórico relacionado aos elementos que são constituintes desta pesquisa, passaremos a discussão de nosso objeto de observação: a influência do etnoconhecimento no processo interativo dos sujeitos envolvidos nas salas de aula da EJAI, na zona rural da região amazônica brasileira, indivíduos esses que trazem consigo um leque de saberes que precisam ser compreendidas como uma fonte de conhecimento consideravelmente relevante.

Mediante, segundo os estudos de Diegues (2001), a etnociência surge a partir da necessidade de explicar os conhecimentos que são repassados entre gerações, fomentados pela tradição. Sendo assim, o etnoconhecimento na EJAI diz respeito aos saberes que os estudantes sujeitos já trazem consigo e que contribuem para a sua percepção do mundo, influenciando na relação da apreensão e aquisição do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, levamos em consideração o local de pesquisa, a região rural amazônica, e como a relação com o território tem relação direta com o etnoconhecimento. Assim sendo, é importante ressaltar que os indivíduos envolvidos são parte de uma cultura. Nos dizeres da

autora, é preciso compreender a cultura de um dado grupo através da “particularidade de uma visão de mundo, por uma cosmogonia própria, pela existência de um território existencial singularizado” (Diegues, 2001, p.24).

Dessa maneira, o etnoconhecimento na EJAI tem como elemento basilar a relação dos estudantes sujeitos com o seu território de origem, a zona rural, localizada na região amazônica e os saberes produzidos e reproduzidos através dessa troca de conhecimentos nas salas de aula pelos estudantes e professores. Não obstante, o repasse tem origem na troca de informações advindas de gerações e que são transmitidas pela oralidade. Diante disso, é importante promover espaços educacionais que sejam promotores da participação ativa desses sujeitos, no nosso caso das turmas da EJAI do campo da Vila Cipoal e da Vila Modelo em São Francisco do Pará.

Mesmo assim, vale ressaltar que “quem pretende trabalhar com etnoconhecimentos precisa empreender um trabalho de reformulação da própria mentalidade. É preciso superar o treinamento reinante, que adentra um olhar fragmentador e simplificador” (Jafelice, 2012, p.107). Logo, é importante compreender o etnoconhecimento na EJAI como sendo uma fonte de conhecimento pluralizado, com particularidades e características variadas, que fomente a integração intergeracional e cultural.

Dessa maneira, como salientam Freire e Silveira (2015), o grande desafio que precisa ser superado é a criação de mecanismos que ajudem na organização dos conhecimentos ‘legitimados’ como científicos e dominantes com a adição do etnoconhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, incluindo essa forma de conhecimento que antes era invisibilizada e/ou descredibilizada por um modelo de educação opressora.

Ainda com base na obra de Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento* (2007), vemos que oferece um arcabouço teórico essencial para compreender o papel da memória no contexto educacional, especialmente quando se trata do etnoconhecimento. O autor propõe que a memória é mais do que uma simples reprodução do passado; ela envolve uma "refiguração" da experiência vivida, o que nos permite entender a memória como um fenômeno dinâmico e em constante reconstrução. No âmbito da EJAI, essa perspectiva é crucial para analisar como os saberes tradicionais, transmitidos através da oralidade, são continuamente reinterpretados pelos sujeitos em suas relações com o território e o ambiente escolar.

Essa reconstrução da memória, conforme Ricoeur (2007), está mediada por práticas sociais e culturais. No caso da EJAI, essas práticas envolvem o compartilhamento de saberes

intergeracionais, em que a memória individual dos sujeitos se entrelaça com a memória coletiva da localidade. Outro ponto central na obra de Ricoeur é a distinção entre memória autêntica e a memória instrumentalizada, que pode ser aplicada ao contexto do etnoconhecimento na EJAI. A memória autêntica é aquela que emerge da vivência direta e da relação íntima com o passado, enquanto a memória instrumentalizada tende a ser moldada para atender a interesses específicos, muitas vezes de instituições dominantes.

No contexto da educação, é necessário atentar para o risco de transformar o etnoconhecimento em um saber "instrumentalizado" que serve apenas como adendo à educação formal, sem a profundidade e o reconhecimento de sua complexidade cultural. O desafio pedagógico, conforme Ricoeur (2007) nos sugere, manter a autenticidade desse saber, permitindo que ele floresça em sua própria riqueza e integridade. No ambiente da EJAI, a incorporação do etnoconhecimento permite que os estudantes se reconheçam como parte de uma tradição viva, e não como meros receptores de conhecimento.

Portanto, a incorporação do etnoconhecimento permite que os estudantes sujeitos se reconheçam como parte de uma tradição viva, e não como meros receptores de conhecimento. Nesse sentido, a memória não é apenas um arquivo passivo de fatos passados, mas uma ferramenta ativa na construção da subjetividade dos indivíduos. Ao resgatar as memórias comunitárias e integrá-las ao processo educacional, a EJAI atua como um espaço de resistência contra o esquecimento cultural e a imposição de saberes que desconsideram as especificidades locais.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa produziu dados a partir de entrevistas realizadas durante visitas técnicas às escolas, nas quais foram levantados detalhes sobre o interesse dos estudantes sujeitos em participar do estudo. Assim, a proposta de investigação foi apresentada a um grupo de 20 (vinte) estudantes da EJAI.

Após apresentação e predisposição dos estudantes, chegamos à composição amostral de 8 (oito) entrevistados, sendo eles conhecedores da história e da vida das respectivas localidades. A essa amostra de público-alvo foi possível realizar a entrevista narrativa, na qual o entrevistador possui um roteiro de perguntas e busca extrair as informações necessárias referente aos objetivos da investigação.

Com a base amostral definida, registrou-se os relatos dos entrevistados, seguindo um seguinte roteiro de perguntas conforme apêndice 2. O roteiro da entrevista levou os sujeitos estudantes a relembrem de fatos que aconteceram em suas vidas por meio das memórias, logo nos deparamos com a história oral. Assim, intencionou trazer o tempo passado para o tempo presente por meio da entrevista narrativa, por ser um meio viável para coletar o máximo de recordações e informações durante esse procedimento. Para Jovchelovich e Bauer (2002), a história oral é uma metodologia, na qual “as entrevistas narrativas estão caracterizadas como ferramentas não estruturadas, as quais visam a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (p.159).

5.1 Os sujeitos estudantes da EJAI das Vilas Cipoal e Modelo

Para apresentar marcadores sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa é necessário territorializar esse sujeito, o que gera a necessidade de apresentarmos elementos que constituem as localidades Cipoal e Modelo e que passam, a princípio, por uma dimensão mais ampliada em termos geográficos. Para tanto, apresentaremos inicialmente um conjunto de informações e reflexões que se iniciam a partir do município de São Francisco do Pará, passando pelas duas localidades em termos de histórico-geográfico e finalizando com a cotidianidade do lugar.

As localidades *loci* desta pesquisa pertencem ao município de São Francisco do Pará, o município fica situado na região Bragantina, mesorregião do nordeste paraense, a uma distância aproximada de 95 km da capital do estado do Pará, Belém (São Francisco do Pará, 2022). No referido município, conforme o IBGE (2024), em 2022, a população era de 14.894 habitantes e

a densidade demográfica era de 31,07 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 120 e 36 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2219 e 2286 de 5570.

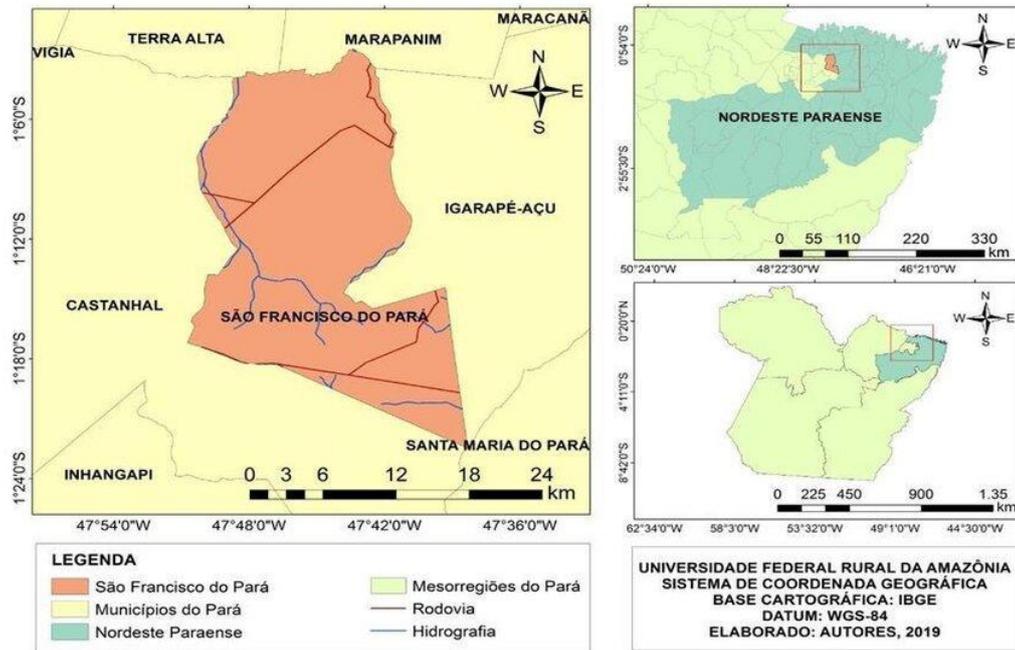
Em relação à educação, o referido instituto afirma que em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,7%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 13 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2574 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o indicador para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública é de 4,4 e para os anos finais é de 3,9. Na comparação com outros municípios do estado do Pará, São Francisco do Pará fica na posição de 15º de 144 municípios (INEP, 2024).

Em relação a ausência de dados nos dois últimos anos, que não se refere apenas ao município de São Francisco, é preciso registrar que o Brasil passou mais de uma década sem realizar o censo, e que somente em 2022 foi realizado e que ainda está em fase de tabulação dos dados produzidos. A ausência do censo implica diretamente na promoção de políticas públicas efetivas não só para educação para todo o campo dos direitos sociais básicos. Sem dados objetivos as intencionalidades do poder público correm o risco de não atender o que de fato merece atenção, como por exemplo a EJA.

Apesar de o Brasil ser ciente das condições da educação pública e mais particularmente em relação a EJAI, há que se considerar que a disputa por orçamento depende inevitavelmente de dados oficiais. Apesar de um tempo considerável sem a realização do censo que deveria ocorrer de 4 em 4 anos, nos parece que essa ausência de responsabilidade se sustenta justamente na compreensão de que sem dados oficiais o investimento na educação pública se torna uma questão cuja iniciativa dependerá de determinados grupos políticos e das concepções ideológicas que orientam esses grupos. Dito de outra maneira, a falta de investimento na realização do censo nos parece uma manobra para justificar a ausência de investimento na educação e em outros campos sociais.

Em termos geográficos, a imagem 8 ilustra a localização de São Francisco do Pará em relação ao nordeste paraense.

Imagem 8 – Mapa de localização do município de São Francisco do Pará



Fonte: Nogueira e Jesus (2019).

Após a apresentação sucinta de aspectos do município de São Francisco do Pará, adentramos nas duas localidades rurais, que também compõem a estrutura socioantropológica dos participantes da pesquisa.

5.1.1 A Vila Cipoal

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

(Freire, 1992)

Sabendo que a realidade vivida é a base para a construção do conhecimento, introduzimos a análise dos dados dessa dissertação com uma epígrafe de Paulo Freire que traduz o sentimento de valor e amarra a fala quanto a nossa capacidade de leitura do mundo como propulsora de conhecimento e saberes. Nos faz refletir também, o quanto nossas memórias e nossos saberes nos auxiliam nos processos de aprendizagem, na escola e na vida.

Em se tratando do público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, a escolha desses sujeitos se auto justifica. Vale ressaltar que o quantitativo de pessoas participantes da pesquisa não se revela muito extenso, isso se justifica, por um lado, pelo fato das turmas de EJAI do campo de São Francisco não serem diferentes das de muitos outros municípios, isto é, reduzidas, e por outro lado, em razão de que as pesquisas qualitativas diferentes das pesquisas

quantitativas não dependem de amostra estatística considerável para validar esse tipo de estudo haja vista que o caminho pelo qual os estudos se realizam tem como interesse a subjetiva individual e coletiva, que enquanto variáveis podem ser tratadas, inclusive, a partir de um único indivíduo. Exemplo disso são os estudos biográficos e autobiográficos (Bueno, 2002).

A **Vila de Cipoal** foi a primeira localidade a ser observada no contexto desta investigação, cujas análises conceituais e tratamento de dados foram inicialmente motivados por essas observações. Localizada a 21 quilômetros do centro urbano de São Francisco do Pará, a localidade se constitui por aproximadamente 200 famílias, totalizando cerca de 600 habitantes, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Assistência Social do município.

A Vila do Cipoal tem sua origem com a chegada de famílias em busca de terras férteis para plantar e sobreviver na década de 40 do século XX. Está localizada entre a Vila de Abaetezinho, localidade pertencente ao Município de Marapanim, e Jambu-Açu pertencente ao Município de São Francisco do Pará. Com a entrada pela PA 320, iniciando pela Vila do Prego, e também por Jambu-Açu, passando pela Vila de Santa Luzia e Canaã, onde habitam agricultores dispostos a plantar hortaliças, mandioca, frutas e outros para seu sustento (Ribeiro, 2017, p.49).

Em linhas gerais, apresentamos, a princípio os sujeitos da pesquisa pertencentes a Vila Cipoal a partir de quatro variáveis – sexo, idade, profissão e tempo de moradia na localidade, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Identificação dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Cipoal.

	ESTUDANTE SUJEITO	SEXO	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO	TEMPO MORADIA (ANOS)
1	Carmem	Feminino	64	Agricultora/agricultora	20
2	Antônio	Masculino	78	Aposentado/agricultor	38
3	Tereza	Feminino	56	Doméstica/ex-agricultora	56
4	Izabel	Feminino	42	Doméstica	15

Fonte: os autores (2024).

Por meio da tabela 3, verificamos que do grupo de participantes 75% são mulheres e 25% homens. Esse dado reforça uma realidade que o Brasil apresenta em estudos de vários campos e que revelam o sexo feminino como o grupo com maior nível de escolaridade no Brasil.

Todavia, a presença das mulheres nos ambientes de ensino varia na história e em relação a níveis de ensino e campo de conhecimento.

Historicamente as mulheres estiveram fora da escola e em se tratando da EJAI essa ausência se exacerba, contudo nos últimos anos as mulheres ampliam o índice de matrícula, sobretudo no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Segundo Barros e Mourão (2018), as mulheres são maioria no Campo das Ciências Sociais, Negócios e Direito; na Educação com maior destaque; Humanidades e Artes; Saúde e bem-estar social e Serviços.

Embora o foco desse estudo seja a EJAI no nível fundamental, precisamos reforçar o entendimento que se as mulheres estão chegando nos cursos superiores e na pós-graduação, significa dizer que elas estão concluindo a educação básica.

No que se refere à idade, 50% dos participantes da Vila Cipoal estão constituídos no grupo das pessoas idosas e 50% fora deste grupo, mas com uma janela de tempo de 4 e 18 anos para adentrar no grupo referido.

Esses dados nos ajudam a reforçar a discussão em torno da EJAI ao invés de nos limitarmos a EJA, pois se metade dos participantes são idosos, significa dizer que esse coletivo está na escola e que, portanto, não deve ser tratado nem como jovem e nem como adulto, porque do ponto de vista cultural e legal ocupam lugar distinto na sociedade. Este lugar a depender a visão que assumimos em relação à velhice varia consideravelmente, podendo se deslocar da ideia de pessoa idosa como expressão da finitude, de limites, de quietude para a ideia de sujeito de direito, em gozo da autonomia a partir dos condicionantes provocados pelo tempo.

Essas suas concepções estão relacionadas a dois tempos distintos, a primeira sobre velhice, a segunda sobre envelhecer. Da nossa parte, assumimos a concepção do envelhecimento como processo e que não impossibilita homens e mulheres em nenhum momento da sua história de vida, embora possam apresentar limites próprios da idade, mas que não lhes usurpam o direito à educação ao longo da vida.

Significa dizer que embora o envelhecimento seja “um fenômeno natural, complexo, pluridimensional, revestido por perdas e aquisições individuais e coletivas [...]” (Bobbio, 1997, p. 25) apreendidos pela sociedade, “[...] com início no período da fecundação e término com a morte. “O processo de envelhecimento é entendido como o processo de vida, que contém a fase da velhice, mas não se esgota nela [...], visto que a qualidade de vida e o próprio processo de envelhecimento se encontra ligado aos fatores sociais e econômicos” (Brêtas, 2006).

No que concerne ao tempo de moradia, o grupo pesquisado se encontra entre 15 e 56 anos de tempo no lugar. Desse grupo uma mulher se destaca com 56 anos de moradia no lugar e que, portanto, representa uma memória coletiva mais consubstanciada, seguida de outro participante com 38 anos, diferente dos outros com 20 e 15 anos. Essa temporalidade distinta nos permite inferir que a Vila Cipoal continua em fluxo em relação ao trânsito de pessoas pelo lugar, permanecendo ou partindo, portanto, é um território dinâmico que não só mantém memórias coletivas como agrega outras oriundas de outros territórios.

Os referidos autores nos apontam na direção de refletir acerca dos sujeitos da pesquisa ora apresentada como sujeitos em processo e que esse processo inclui no campo do grupo da Vila Cipoal o tempo da vida adulta e o tempo da velhice, constituídos a partir de um conjunto de características e vivências pontuadas na tabela 4.

Tabela 4 – Características dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Cipoal.

	ESTUDANTE SUJEITO	CARACTERÍSTICAS
1	Carmem	Mãe de família, idosa, agricultora e produtora de farinha
2	Antônio	Idoso, aposentado, agricultor
3	Tereza	Mãe de família, doméstica, ex-agricultora
4	Izabel	Mãe de família, doméstica, com grau de aprendizado moderado, caracterizada como “estudante especial”

Fonte: os autores (2024).

A tabela 4, apresenta um conjunto de características que potencializam a pesquisa em questão a partir do etnoconhecimento, pois aponta a força da relação com a terra por meio da agricultura e da produção da farinha de mandioca, e de construções sociais que não são próprias de quem vive em localidades do campo, mas que certamente, são vividas de modo singular. Estamos nos referindo às máximas, mãe, estudante especial, doméstica, aposentado que movem esses coletivos de um modo capaz de ser apreendido, descrito e explicado a partir da pesquisa qualitativa.

As informações apresentadas na tabela 3 e 4 identificam a amostra populacional extraída da Vila Cipoal para esta investigação. Por meio de um questionário sociodemográfico identificamos os 4 (quatro) estudantes sujeitos, sexo, idade, tempo de permanência na

localidade e características perceptíveis. Percebemos que a idade mínima é 42 anos, período significativo para acumular memórias e etnoconhecimentos. Por meio desta tabela 4 criamos os perfis dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Cipoal.

Por meio dos entrevistados, conseguimos identificar aqueles que tiveram participação ativa na construção do espaço habitado, hoje denominado Vila Cipoal, como por meio da fala da comunitária por nome fictício Carmem:

Ah meu filho, falar dessa comunidade é coisa que até me emociona, vi muita coisa aqui, vim morar “pra” cá com meus pais, eu era criança e vi muita coisa. Essa escola, eu lembro da inauguração, e olha que já faz mais de 50 anos, parece. Hoje vivo aqui muito “sartifeita”, eu sou nova ainda (risos), mas quero viver meus últimos dias aqui. Vi a igreja de São Benedito ser erguida, mas depois aceitei Jesus e sou crente, mas mesmo assim vou na festividade do nosso padroeiro. Esse campo de futebol aí eu lembro que foi uma briga na época, porque o pessoal não queria o campo nesse terreno aí, mas findou sendo (Carmem, entrevista, 2024).

A fala da comunitária, que também é estudante da EJA, revela as profundas marcas de territorialidade e memória que definem a localidade Vila de Cipoal. Sua narrativa é permeada por emoções, refletindo uma vivência rica em experiências que vão além da mera lembrança. Como observou Ricoeur (2007) na obra *A Memória, a História, o Esquecimento*, a memória não é apenas um repositório de informações, mas um ato de reconstrução da identidade que conecta passado e presente. A sua afirmação sobre a inauguração da escola há mais de 50 anos demonstra como as memórias individuais se entrelaçam com a história coletiva da localidade, conferindo um senso de pertencimento e continuidade.

Na oralidade construída pela estudante sujeito, destacamos três pontos centrais que mostram a complexidade da sua experiência e a realidade da localidade da Vila de Cipoal. O primeiro ponto refere-se à história de vida da entrevistada, que não apenas representa sua trajetória individual, mas também ressoa com as vivências de muitos homens e mulheres da Amazônia. Esse deslocamento, que ocorre principalmente entre municípios do Norte e do Nordeste, reflete uma realidade histórica em que muitas famílias transportam consigo não apenas suas bagagens físicas, mas também um valioso etnoconhecimento. Como aponta Malinowski (1976), essa mobilidade não é meramente física, mas implica a transição de saberes e práticas culturais, reforçando a ideia de que “ninguém chega despossuído das suas raízes”.

O segundo ponto diz respeito à introdução da religião protestante em áreas historicamente ocupadas pela religião católica. Essa mudança de cenário, observada por autores como Nascimento (2022), gera novas dinâmicas de etnoconhecimento que, dependendo da manifestação religiosa, podem alterar ou manter as estruturas sociais do lugar. A continuidade

das práticas agrícolas no campo, independentemente da filiação religiosa, indica que as raízes culturais permanecem intactas. Contudo, ao abordar as religiosidades de matriz africana e indígena, a realidade se torna mais complexa. Muitas vezes, esses saberes ancestrais, utilizados para curas e práticas de resistência, são deslegitimados em favor do conhecimento científico hegemônico. Essa marginalização dos saberes tradicionais, conforme discutido por Ricoeur (2007), reflete a desigualdade histórica entre diferentes formas de conhecimento e evidencia como certos saberes são aprisionados ou esquecidos ao longo do tempo.

O terceiro ponto aborda as disputas que ocorrem dentro da localidade em relação à definição de espaços, como a localização de um campo de futebol. Essa análise, que pode ser iluminada pelos conceitos de espaço e poder presentes nas obras de Candau (2013), mostra que não se trata apenas de um debate logístico, mas de uma luta simbólica que revela as relações de poder no cotidiano da Vila de Cipoal. As tensões em torno da escolha do local refletem como os grupos familiares se posicionam socialmente e o significado que atribuem a cada espaço. Portanto, a localidade é uma unidade territorial moldada pelas interações sociais, mas também um campo de disputas que revela as dinâmicas de poder que estruturam suas identidades e sua memória coletiva.

Dessa forma, a experiência da estudante e as narrativas coletivas da localidade nos mostram que a Vila Cipoal é mais do que um espaço geográfico; é um lugar de construção identitária, onde memórias e saberes são constantemente ressignificados por meio das relações sociais e das vivências cotidianas. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que a memória, a religião e a territorialidade são elementos indissociáveis que moldam a realidade dessa localidade, corroborando as análises de autores que discutem a intersecção entre esses temas.

Nas falas do estudante sujeito pelo nome fictício de Antônio, que o etnoconhecimento se faz presente no decorrer da sua formação enquanto homem amazônida, na transmissão de conhecimento de geração para geração, tendo assim a aprendizagem humana, que para os moldes a época, eram necessários serem aprendidos. Com base disto, o estudante sujeito diz:

Quando eu era mais novo, muita coisa eu aprendi com o meu pai sabe. Como pescar nas noites certas de pegar um bom cará, ahhh tempo bom. No começo eu tinha medo de andar de canoa, remar de noite essas coisas né, mas eu fui crescendo e já pude ir ensinado pros meus filhos isso também. Hoje eles tão tudo empregado com seus “estudo”, mas no começo a gente ralou muito (Antônio, entrevista, 2024).

A narrativa de Antônio revela como o aprendizado se constrói de maneira significativa ao longo da vida, especialmente por meio das relações familiares e da interação com a natureza.

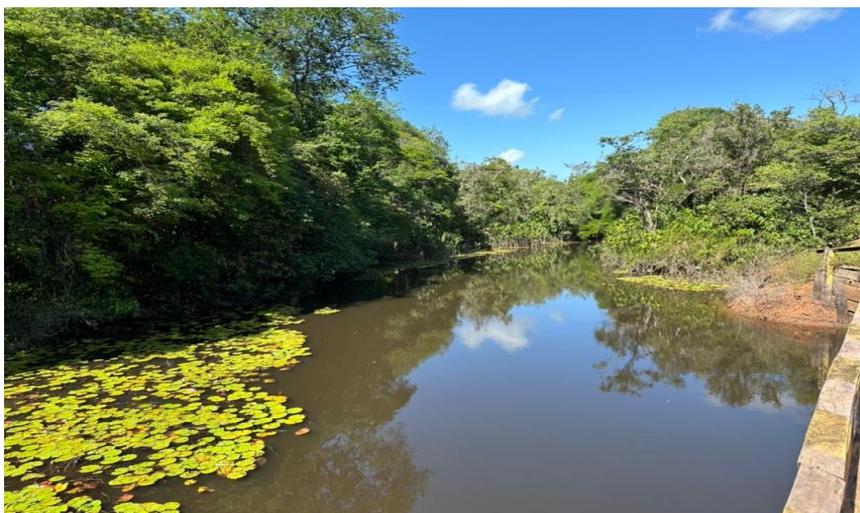
Este processo é fundamental para aproveitar as oportunidades que o igarapé oferece, uma experiência que remete à infância do estudante. A relação mediada pela família demonstra que o etnoconhecimento é um fenômeno profundamente enraizado nas práticas cotidianas das famílias do campo. Como apontado por Nascimento (2022), essa transmissão de saberes é um processo intergeracional que assegura não apenas a subsistência, mas também a preservação de conhecimentos essenciais.

A transmissão de saberes intergeracionais, como observamos na história de Antônio, ocorre de forma intuitiva, especialmente em contextos rurais, onde a necessidade de ensinar as técnicas de pesca desde a infância é uma prática comum. A habilidade de repassar conhecimentos de uma geração para outra, conforme enfatizado por Malinowski (1976), é um fluxo contínuo que assegura a manutenção das práticas culturais, além de contribuir para a subsistência das famílias. No caso do estudante, o aprendizado das técnicas de pesca com seu pai não só garantiu seu sustento, mas também se tornou um legado que ele compartilha com seus próprios filhos.

Ainda que, nos dias atuais, os filhos de Antônio não precisem recorrer a essas técnicas para garantir a alimentação, o etnoconhecimento adquirido se mantém vivo como um importante aspecto de sua formação humana. Isso reflete o que Ricoeur (2007) descreve sobre a memória e a transmissão cultural, em que as experiências vividas e os saberes acumulados ao longo do tempo se tornam parte da identidade coletiva da família. Assim, a prática de ensinar e aprender torna-se não apenas um meio de sobrevivência, mas também uma forma de fortalecer os laços familiares e de identidade cultural.

Em síntese, a experiência relatada por Antônio nos mostra que o etnoconhecimento, mediado pelas relações familiares e pela conexão com a natureza, é um processo vital que não só sustenta a vida cotidiana, mas também perpetua as tradições e saberes que moldam a identidade das localidades do campo. Esta localidade se territorializa próximo do rio Jambu-Açu, o qual deságua no Rio Marapanim, sendo ele também fonte de subsistência para os moradores por meio da pesca, na imagem 9, registramos o referido rio.

Imagem 9 – Rio Jambu-Açu.



Fonte: Tabayara (2024).

Para além da representação simbólica do rio, também destacamos a produção agrícola presente com grande intensidade e a produção de farinha d'água, proveniente da plantação de maniva e cultivo de mandioca, os moradores também cultivam frutas típicas desta região, como acerola, mamão e açaí. Que se consubstancia diretamente com as possibilidades de não acesso à escola nas épocas de produção agrícola, uma que estes sujeitos trabalhavam na produção rural à época.

Conforme afirma a autora Altafin (2007), na Amazônia a produção rural, com destaque a plantação de maniva e de hortaliças se destacam e constituem a base econômica de muitas famílias. Essa dinâmica da vida nessas localidades é experimentada pela estudante sujeito Carmem ao afirma que:

E tipo assim, mesmo depois da gente trabalhar o dia todo como o senhor me viu uma vez aqui, lembra? Naquele dia que eu tava rapando mandioca...mesmo com todo esse cansaço a gente gosta da aula. Bem professor, a vida na agricultura é assim né, bem pesada, a gente sai cedo, planta nossas coisinhas e tem que dá a cara a tapa mesmo e ir. Nós aqui “pranta” muita mandioca, a gente chama maniva né, vivi assim desde o tempo dos meus pais sabe. Agricultura é pesada, mas é bom, eu sempre gostei (Carmem, entrevista, 2024).

As imagens 10 e 11 registram a relação de Antônio com a agricultura familiar:

Imagem 10 – Agricultor e produtor rural.



Fonte: Tabayara (2024).

Imagem 12 – Agricultor e produtor rural.



Fonte: Tabayara (2024).

Na Vila Cipoal estão instalados o posto de saúde, igreja católica, a qual tem como padroeiro São Benedito com a festividade no mês de dezembro, caracterizando uma das grandes marcas de devoção da localidade. Da mesma forma, a localidade tem sua representação evangélica, caracterizada por denominações cristãs pentecostais, possuindo significativo crescimento nas últimas décadas. Em sua minoria, mas também com representatividade, a religiosidade de matriz africana é praticada por alguns moradores.

Cabe ressaltar que os espaço de lazer hoje existentes na localidade foram erguidos pelos próprios moradores, no processo de configuração desse espaço sociável, como identificado na entrevista da comunitária de nome fictício Izabel:

Aqui não foi nenhum político não que quis fazer crescer essa comunidade, foi nós mesmo. Não só a pracinha, mas também tudo que a gente faz aqui na comunidade, é graças ao nosso suor e é com isso que eu criei meus três “filho”, e sempre ensinei pra eles coisas boas, pra que eles também “fazerem” coisas boas, principalmente no trabalho da gente, coisa que eu ensino muito (Izabel, entrevista, 2024).

A defesa de criação dos espaços é bem marcante na fala da comunitária Izabel. Aspectos desse tempo de criação de espaços na localidade eram sempre recorrentes em momentos das aulas, pois os estudantes sujeitos traziam as memórias para o processo de exemplificação, atrelado aos conteúdos educacionais dos componentes curriculares, criando, assim, socializações palpáveis em fatos do seu cotidiano, conforme imagem 12.

Imagem 12 – Praça São Benedito.



Fonte: Tabayara (2024).

Na medida em que o cotidiano é trazido para o interior da escola, logo podemos dizer que esse cotidiano estabelece relações com a dinâmica escolar. Embora ainda não estamos tratando diretamente da relação entre o etnoconhecimento de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI, ponto este a ser discutido na terceira subseção desta seção de apresentação e análise dos dados, há que se registrar indícios desse encontro entre a experiência construída entre cada um dos estudantes sujeitos da pesquisa a partir de seus saberes com o saber escolar. Como já dito, ninguém chega noutro contexto/território despido das suas substâncias socioculturais e históricas. Logo, não seria diferente em relação aos moradores da Vila Cipoal com a escola.

Pode parecer estranho falar de uma unidade escolar dentro de uma localidade como uma instituição estrangeira a esta localidade, todavia a história da educação do campo têm revelado que o modelo de educação desenvolvido nas localidades que atravessaram décadas se mantinha descontextualizado em relação aos territórios nos quais se faziam presentes e apesar de grandes esforços capitaneados por movimentos sociais, por localidades do campo e por intelectuais vinculados a instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão, ainda assim, não são raros a presença de projetos de escola do campo que não reconhece o próprio campo como substância primeira para se pensar o professor educativo dos indivíduos que nele residem.

Autores como Hage (2011), Molina e Freitas (2011), Caldarte (2009, 2012), Murarim (2011) têm colaborado para que se pense um processo educativo do campo e para o campo, de tal modo que fortalece esses territórios e potenciem práticas de libertação e transformação da realidade social. Para tanto, é preciso que a escola por meio de seus educadores lance mão do etnoconhecimento como parte do seu fazer pedagógico.

Verificamos também durante a produção dos dados que o atendimento educacional às crianças e adolescentes fica sob a responsabilidade da EMEF "São Raimundo I", conforme imagem 13 e 14, construída em 1970 na gestão municipal de Newton Soares de Amorim (Ribeiro, 2017, p.50).

Imagem 13 – EMEF "São Raimundo I".



Fonte: Tabayara (2024).

Imagem 14 – Placa de reinauguração da EMEF "São Raimundo I".



Fonte: Tabayara (2024).

A escola atende os níveis e as modalidades educacionais que vão desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (1ª e 2ª etapa), esta última ofertada oficialmente no ano de 2023. A escola é o prédio mais antigo da localidade, com isso sempre traz memórias que demarcam um período de visibilidade local, como identificada na fala de Carmem:

Ah meu filho, falar dessa comunidade é coisa que até me emociona, vi muita coisa aqui, vim morar “pra” cá com meus pais, eu era criança e vi muita coisa. Essa escola, eu lembro da inauguração, e olha que já faz mais de 50 anos, parece. Foi no tempo que o seu Newton Amorim já era prefeito, ele era vice do seu finado José David Anaissi, que faleceu naquele acidente de carro. Aí ele ficou como prefeito e construiu essa escola aqui (Carmem, entrevista, 2024).

Na fala de Carmem, vemos a presença da memória que também se estende a outros comunitários. A escola por ser um prédio público mais antigo na localidade, carrega a simbologia de patrimônio social e de referencial local, em que também se realizam eventos familiares, religiosos e confraternizações variadas no espaço escolar.

As análises desses elementos estruturais da paisagem, permitiu verificar espaço de vivência nas localidades rurais (vegetação, pessoas, praças, casas, hábitos, ruas, etc.). Essa análise teve como propósito correlacionar o homem e o espaço da paisagem e seus elementos físicos. Nesse sentido, levando em consideração que nas localidades aqui abordadas não haviam escolas à época, estes públicos ficavam conseqüentemente desassistidos e numa condição incapacitante/impossibilitante de acesso ao estudo. Nesse aspecto a escola na localidade do Cipoal foi implantada no ano de 1970 e reformada em 2008 sob a gestão municipal do prefeito Silas Melo.

5.1.2 A Vila Modelo

“A localidade Vila Modelo faz parte da área de assentamento Luiz Lopes Sobrinho, criado pela portaria nº 82/1998, ainda utilizando o látex das seringueiras, um tipo de leite que escorre da casca da árvore quando ‘sangrada’” (Ribeiro, 2017, p.50). Na década de 1970 se construiu a localidades **Vila Modelo**, com a plantação de seringueiras para aumentar a produção com a extração do látex.

A localidade carrega em sua história a marca de ser a extensão do centro de produção de borracha nos anos de ouro da pujante extração de látex nesta região, sob o comando da multinacional Goodyear em São Francisco do Pará, no período de 1955 a 1975, mas que manteve nesta região sobre sucessivas administrações a produção até início dos anos 2000, quando passou por intensa crise e faliu (Sousa, 2004, p 307).

A localidade fica a 14 quilômetros de distância do centro urbano, possui cerca de 100 famílias, com um contingente populacional aproximado em 300 habitantes, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Assistência Social de São Francisco do Pará.

A religiosidade desta localidade é representada pela Igreja Evangélica de cunho pentecostal, advindo dos primeiros moradores desta região que eram missionários e trabalhadores da antiga empresa de produção de borracha. Também tem sua representação pela igreja católica, a qual tem sua devoção a Santíssima Trindade, com festejo realizado em meados

de maio, a data anualmente é móvel, pois segue o calendário universal da Igreja Católica (Ribeiro, 2017, p.50).

Da escola desta localidade, Antônio Esigleison Firmino dos Santos, foram selecionados também 4 (quatro) estudantes, a partir de quatro variáveis – sexo, idade, profissão e tempo de moradia na localidade, apresentadas na tabela 5.

Tabela 5 – Identificação dos estudantes sujeitos EJAI da Vila Modelo.

	ESTUDANTE SUJEITO	SEXO	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO	TEMPO MORADIA (ANOS)
1	João	Masculino	60	Aposentado/Agricultor	17
2	Rita	Feminino	73	Aposentada/ Agricultora	17
3	José	Masculino	43	Agricultor	20
4	Maria	Feminino	40	Doméstica/Agricultora	20

Fonte: os autores (2024).

O grupo pesquisado na localidade, em termos sociodemográficos, apresenta algumas semelhanças e diferenças. Em relação as semelhanças, podemos dizer que são dois grupos constituídos por homens e mulheres, embora na Vila Modelo ficou um percentual de 50% para cada sexo. Também é um grupo constituído por 50% de pessoas idosa tal qual na localidade de Cipoal. Em termos de diferença, destacamos o fato de que na Vila Modelo o tempo de moradia é entre 17 e 20 anos, portanto com implicações em relação à história do lugar. Significa dizer que é um grupo de participantes com potencial de apresentar narrativas marcadas pela história mais recente da localidade e de se constituírem como memórias secundárias produzidas a partir de seus antepassados.

Em termos de caracterização, a tabela 6 apresenta a seguir alguns eixos temáticos, a saber:

Tabela 6 – Características dos estudantes sujeitos da EJAI da Vila Modelo.

	ESTUDANTE SUJEITO	CARACTERÍSTICAS
1	João	Pai, idoso, aposentado, agricultor, com sequelas de paralisia infantil
2	Rita	Mãe, idosa, aposentada, agricultora, com baixa visão

3	José	Pai de família, agricultor local
4	Maria	Mãe de família, doméstica, agricultora local

Fonte: os autores (2024).

Percebemos que os participantes da Vila Cipoal e da Vila Modelo possuem características semelhantes em relação marcadores de ordem sociocultural, sendo assim um grupo focal de similaridades, mesmo sendo de localidades distantes, porém com ecos de identidade e liberdade particular, sendo no total 8 narrativas orais que expuseram impressões particulares sobre a temática abordada motivada pela entrevista.

Além disso as tabelas 5 e 6 trazem a identificação dos participantes a respeito do gênero, idade e tempo de vivência na respectiva localidade a qual pertence, observa-se que a idade mínima dos participantes é 40 (quarenta) anos, o que se torna reflexo também na média de idade dos matriculados das turmas de EJAI destas duas localidades. Com isso, a pesquisa vale-se do etnoconhecimento e das memórias destes sujeitos estudantes para coletar os dados necessários a esta pesquisa, de maneira que são homens e mulheres com tempo de vivência e construção de memórias.

Atualmente, os moradores sobrevivem da agricultura, tendo aumentado a produção agrícola com os agricultores da área próxima a localidade chamada Agrocasa, locais em que se desenvolvem a agricultura de subsistência⁹, como a farinha de mandioca, frutas entre outras maneiras de produzir na área rural, além da pimenta-do-reino (Ribeiro, 2017, p.50), como amplamente comprovados nos relatos a seguir:

Aqui ó, por exemplo, eu planto macaxeira, mandioca branca, boa pra fazer farinha né. Tenho também uns pés de acerola plantado, tenho a horta também. Na horta eu planto couve, jambu, cheiro verde, alface. Vou me virando sabe. Eu digo que além do meu pai que me ensinou essas coisas de agricultura, a vida me ensinou também, sabe (José, entrevista, 2024).

Meu marido aprendeu tudo isso de agricultura, plantio, colheita, adubação, irrigação tudo com o pai dele, eles sempre trabalharam na “colônia” e foram passando esses conhecimentos. Igual também com meus pais. O bom que meu marido e eu gosta muito desse ramo de agricultura, a gente planta, colhe e vai vivendo né, criando nossos filhos e tendo nossas coisinhas. A gente tem aqui mandioca, pimenta doce, açaí e cacau. Serve pra gente sobreviver e vender também (Maria, entrevista, 2024).

⁹Agricultura de subsistência é um sistema de produção agrícola em que os agricultores cultivam alimentos principalmente para o consumo de suas próprias famílias, em vez de produzir para o mercado. Esse tipo de agricultura é caracterizado por práticas tradicionais, uso limitado de tecnologia e recursos financeiros e pequenas áreas de cultivo (Santos e Carvalho, 2021).

Nas falas dos comunitários, vemos por meio das considerações de Altafin (2007), a qual reflete a respeito da agricultura familiar como uma difusão nos diversos setores da sociedade (p.16), pois os produtos cultivados por estes comunitários, eles sendo estudantes sujeitos com a profissão de agricultores, mostram a força do homem do campo de sobreviver com os frutos da terra e abastecer o comércio local, assim também como os grandes centros de consumo, como na realidade de São Francisco do Pará, a produção do pequeno e médio agricultor escoada para a região metropolitana de Belém. As imagens 15 e 16 registram a relação do estudante sujeito José com a agricultura familiar.

Imagem 15 – Agricultor e produtor rural.



Fonte: Tabayara (2024).

Imagem 16 – Agricultor e produtor rural.



Fonte: Tabayara (2024).

O lazer dos comunitários se baseia nos espaços públicos da localidade, como a praça central em frente da igreja evangélica (imagem 17), espaço de convívio social, troca de memórias, etnoconhecimentos compartilhados entre gerações. É nesses encontros que acontecem as partilhas de conhecimentos de modo involuntário, estes são, sem ao menos que os comunitários percebam, ou seja, o etnoconhecimento tem uma relação direta com a transmissão dos saberes por meio da oralidade.

Imagem 17 – Praça Vila Modelo.



Fonte: Tabayara (2024)

O lazer também está ligado ao desbravamento dos inúmeros igarapés logo é nestes espaços naturais que acontecem o fenômeno de etnoconhecimento, em que a ida ao igarapé além de simbolizar o lazer dos comunitários, também está atrelado a rotina referente às necessidades de higienização pessoal, lavagem de roupa, louças e irrigação para os plantios, vejamos na imagem 18:

Imagem 18 – Igarapé Bacuri.



Fonte: Tabayara (2024).

E como podemos perceber também por meio dos relatos a seguir:

Olha, esse terreno aqui eu só tenho ele porque tem igarapé, e rapaz serve “pra” muita coisa viu, eu irriço aqui minhas “plantação”, tu tem que ver, a coisa mais bonita os “chuverim” de água, se tivesse ligado eu ia te mostrar. Nesse igarapé também é onde a gente toma banho, a “muié” lava nossas roupas, louça, a molecada toma banho, mas nesse período de verão “tá” meio seco, mas é uma maravilha de Deus (José, entrevista, 2024).

As memórias descritas pelos comunitários expressam também a importância de um dos recursos naturais muito presente nas localidades rurais desta região, os igarapés, neste sentido nos deparamos com o relato da estudante sujeito de nome fictício Maria, em que diz:

Aqui como eu já disse, a gente tem as plantações de mandioca, pimenta doce, açaí e cacau, essas “plantação” só da certo porque temos um igarapézinho lá nos fundos, a gente tem o motor que puxa água e faz a irrigação, principalmente nesse período de verão agora. Agora nem tanto, mas antes de ter minhas meninas, eu lavava muita roupa nesse igarapé, junto com a minha mãe, quando “tava” viva. Ixi, era tão bom esses momentos, a gente conversava muito sabe, eu nem sabia o nome, mas digo hoje em dia que era uma terapia. Por isso hoje eu tenho muito carinho por esse lugar, esse igarapé me faz lembrar minha mãe e o tanto que ela quis nos ver bem (emoção da entrevistada) (Maria, entrevista, 2024).

As memórias expressas pelos comunitários revelam a relevância dos igarapés, recursos naturais fundamentais nas localidades do campo da região. Essas memórias indicam que a vivência de Maria está intrinsecamente ligada à presença de sua mãe e ao espaço do igarapé, que serve como um ponto de conexão emocional. A afirmação de que esses momentos eram "uma terapia" destaca como a relação com a natureza e os laços familiares se entrelaçam, promovendo um bem-estar emocional que transcende o cotidiano. Bosi (1994) enfatiza que as memórias são construídas em contextos sociais específicos e refletem a intersubjetividade das experiências. Assim como ressalta a importância dos elementos naturais na formação da identidade comunitária, indicando que lugares como o igarapé são não apenas locais físicos, mas também marcos de memórias coletivas e pessoais.

Nesse sentido, a narrativa de Maria não apenas evoca lembranças de sua mãe, mas também destaca o papel do igarapé como um espaço de afetos e aprendizados, ilustrando como esses ambientes naturais contribuem para a formação de uma identidade que se perpetua entre gerações. Assim, as experiências compartilhadas junto ao igarapé não são apenas recordações, mas um componente vital na construção do etnoconhecimento e da memória coletiva da localidade. Identificamos o igarapé, presente no relato desta comunitária, como recurso de memória na construção da sua vida pessoal, como vemos nas imagens 19 e 20.

Imagem 19 – Igarapé Modelo.



Fonte: Tabayara (2024).

Imagem 20 – Igarapé Modelo.



Fonte: Tabayara (2024).

A escola que atende a população da vila é a EMEF "Antônio Esigleison Firmino dos Santos", conforme imagem 21, o nome da instituição é em homenagem ao estudante Esigleison que faleceu em 2004 de um mal súbito na escola. Ela atende as modalidades educacionais que vão desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e recentemente a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (1ª e 2ª etapa).

Imagem 21 – EMEF "Antônio Esigleison Firmino dos Santos".



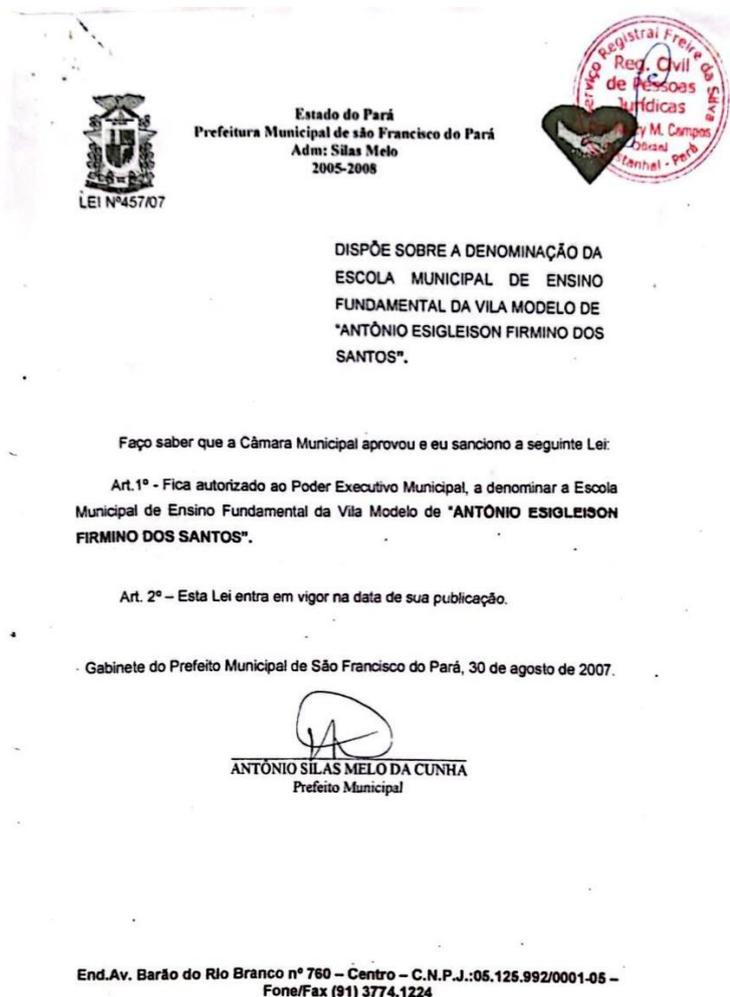
Fonte: Tabayara (2024).

Como nas análises desses elementos estruturais da paisagem, permitiu verificar espaço de vivência nas localidades rurais (vegetação, pessoas, praças, casas, hábitos, ruas, etc.) da Vila Cipoal, fazemos semelhante análise a respeito da Vila Modelo, correlacionando o homem e o espaço da paisagem e seus elementos físicos. Nesse sentido, levando novamente em

consideração que nas localidades aqui abordadas não haviam escolas à época, estes públicos ficavam conseqüentemente desassistidos e numa condição incapacitante/impossibilitante de acesso ao estudo.

Na Vila Modelo a escola foi construída na década de 1980, na qual passou a ser chamada popularmente pelo nome de “Escola Provisória”, em 2007 na gestão municipal do prefeito Silas Melo, foi feito o processo de nomeação, aprovado pela Câmara de Vereadores, na qual passou a ser chamada de “Antônio Esigleison Firmino dos Santos”, em homenagem ao estudante que faleceu no espaço escolar. Conforme imagem 24.

Imagem 22 – Lei nº 457/07 Dispõe sobre a denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Antônio Esigleison Firmino dos Santos".



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Pará (2007).

5.2 O etnoconhecimento marcados na memória coletiva de Jovens, Adultos e Idosos das Vilas Cipoal e Modelo

Das várias idas às localidades, coletamos um significativo número de elementos que apresentam as trilhas necessárias para realizarmos as compreensões e interpretações, assim também como em alguns casos o uso da inferência para chegarmos ao delineamento dos dados.

As entrevistas foram de grande suporte para adentrarmos no viés da pesquisa, que trouxe as vozes de homens e mulheres amazônidas (imagem 23) de uma região que não possui notória visibilidade, mas que carrega em sua história elementos que precisam ser descritos pelos seus próprios sujeitos.

Imagem 23 – Comunitários em uma troca de memórias coletivas.



Fonte: Tabayara (2024).

Nas entrevistas era levantado o questionamento da motivação em retornar a estudar, nos detemos em inúmeras respostas que traziam à vontade, o querer de saber o mínimo de conhecimento para se ter maior representatividade no espaço onde se vive. Em entrevista com o estudante sujeito por nome fictício de José, ele reflete: “Se desse tudo certo, meu objetivo mesmo era conseguir vender meus produtos na feira grande, mas lá eu vejo que só se dá os “cabra” mais entendidos, aí eu como só tenho os estudos básicos, acho que não ia conseguir negociar e vender bem” (José, entrevista, 2024). A fala do estudante José remete à esperança que o conhecimento adquirido por meio da EJAI garante ao homem e a mulher, que deseja crescimento de vida por meio da educação.

Sustentando essa ideia vemos na fala do estudante sujeito Maria, na qual a comunitária compartilha sentimento e esperanças semelhantes,

Meu plano de vida é estudar “pra” lá na frente possuir alguma coisa né. E olha, meu sonho era ser policial, mas hoje em dia eu até mudei de ideia, mas como a gente já mexe há tempo com esse negócio de agricultura eu já tenho essa ideia de crescer mais nesse ramo, eu aprendi com meus pais lá em Nova Esperança no Piriá e aqui na Vila Modelo a gente coloca em prática, eu gosto disso (Maria, entrevista, 2024).

As barreiras encontradas ao longo da vida por esses estudantes tornam-se esperanças de persistir nos estudos, ainda nessa fase primária de escolarização. A escolhas e sonhos, mesmo que tardios, são alimentados pela vontade de continuar frequentando as aulas, mesmo após um período de trabalho pesado durante o dia, na jornada de agricultura que muitos desses estudantes desenvolvem.

Percebemos que para alguns entrevistados, o conhecimento está relacionado com uma segurança pessoal, isto é, de saber o que está sendo lido ou contabilizado em texto que se deparam ao longo da sua rotina. Sobre essa situação vemos no relato do estudante sujeito de nome fictício Antônio, um morador da Vila Cipoal, ele apresentou uma narrativa ao ser indagado por qual motivo o levou a retomar a escola:

Sempre quis aprender as “coisa” de estudo pra não ser enganado, mas mesmo assim já fui enganado com uns cabras ai que me passava dinheiro errado e até uma vez quase perdi meu terreno aqui, porque assinei um papel que meu genro me deu pra assinar, eu confiei sabe, mas não era nada de coisa boa, mas graças a Deus tive sorte que teve quem puniu por mim e eu consegui resolver. É né... coisas da vida. Mas mesmo assim sabia me virar, eu criei meus filhos, trabalhei, vi essa comunidade crescer, ajudei muito também, tenho história daqui pra dá e vender (Antônio, entrevista, 2024).

É neste sentido que trazemos o acesso ao conhecimento como uma segurança, ao saber utilizar a leitura, seja ela alfabética e/ou numérica, a fim de ler o espaço onde vive. O estudante sujeito relatava esse fato com uma certa frustração, pois tratou-se de uma situação ocorrida há cinco anos, mas que envolveu muitas interpretações até seu então terreno ser comprovado que é oficialmente de sua posse. Como afirma Freire (2018), educação e o conhecimento são ferramentas essenciais para a libertação das pessoas, sobretudo dá segurança ao estudante sujeito que é inferiorizado em alguns aspectos pela sociedade por não saber organizar seus saberes enquanto leitura alfabética ou numérica.

A entrevista atende aos critérios de valorizar o conhecimento no seu aspecto libertador. O fato mencionado pelo estudante sujeito foi compartilhado por ele em uma das atividades

pedagógicas, o que trouxe a todos uma reflexão pertinente, de estarem no lugar de socialização de vivências e aperfeiçoamento de aprendizados. As memórias trazidas por eles no decorrer das aulas eram os suportes necessários para o envolvimento do conteúdo programático.

Buscamos extrair as narrativas que apontam para a relação do estudante sujeito no que tange seu conhecimento de mundo com as atividades apresentadas em sala de aula. Por meio dos instrumentos de coleta de dados conseguimos extrair a descrição de uma estudante sujeito de nome fictício Tereza, a qual afirma:

Sim, conseguia entender o assunto que o professor “tava” passando. O bom que o professor ia falando o assunto e a gente ia se lembrando das coisas de casa, que a gente fazia, aí ficava fácil porque era tipo fazer a comparação com a nossa vida. Aí era uma boa facilidade que ele é uma pessoa que ele explica muito pra nós (Tereza, entrevista, 2024).

Vemos nesta fala a descrição de como as memórias coletivas são integradas no currículo e nas práticas pedagógicas desta modalidade de ensino trazidas pelo professor e que envolvem marcas de vida destes estudantes sujeitos. A relação das aulas com o dia a dia dos estudantes favorecia o envolvimento de memórias compartilhadas, de início poderia parecer uma simples conversa entre amigos, mas se tratava de trocas de memórias coletivas, como evidenciados a seguir. Vemos um dos exemplos de memórias coletivas presente na fala do estudante sujeito por nome fictício de João:

Eu me lembro da vez que um colega quase morre devido uma paralisia que ele teve, devido ter comido comida quente e depois sair na chuva, ele disse que a tia dele fez um “imprasto” de ervas e botou no peito dele, e logo depois ele foi voltando o normal. Ai me lembrei que passei por isso quase igual, mas no meu caso foi quando eu era pequeno, tinha dois anos e sobre de paralisia infantil, isso depois de comer um pirãozinho de carne que minha mãe tinha feito, eu também quase morri (João, entrevista, 2024).

As memórias coletivas destes estudantes sujeitos referem-se e têm características de um conjunto de lembranças, conhecimentos e narrativas compartilhadas sobre eventos de um local, espaço ou território, como já discutidos na pesquisa por meio do referencial teórico.

Para a análise destas falas, trazemos Halbwachs (1990, p. 26), o qual argumenta que a memória é socialmente construída e que as memórias individuais são moldadas pela interação com grupos sociais e contextos culturais. A fala do estudante, ao conectar sua experiência pessoal com a de um colega e práticas culturais tradicionais, ilustra a ideia de que memórias pessoais são influenciadas e interpretadas através das narrativas coletivas. Halbwachs (1990)

defende que a memória coletiva é preservada através da repetição e compartilhamento dessas narrativas dentro de um grupo.

Assim também, vemos por meio da fala do estudante João (imagem 24) que o convívio nas aulas era oportunidade para socializar memórias coletivas ora vividas por ele e que se relacionava com vivências de outros estudantes, que em outros espaços de tempos viviam e territórios distintos, mas com realidades semelhantes.

Imagem 24 – Estudante sujeito João.



Fonte: Tabayara (2024)

Vemos que as memórias trazidas pelos estudantes sujeitos no momento da socialização desempenham um papel importante na formação da identidade coletiva e na manutenção da coesão social dentro da localidade, atribuídas por meio de interações sociais, neste caso relacionadas às aulas EJAI. Halbwachs (1990, p. 27) defende que a memória coletiva é construída através das interações sociais e é fundamental para a formação da identidade de um grupo. Ele destaca que as memórias individuais são moldadas e contextualizadas pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Esta fala do estudante João ilustra como a socialização nas aulas da EJAI permite que os estudantes compartilhem e comparem suas memórias individuais com as de outros. Mesmo vivendo em diferentes períodos e territórios, essas memórias semelhantes ajudam a construir um entendimento coletivo e reforçar a identidade compartilhada entre os membros da localidade. Halbwachs (1990), neste contexto sugere que a memória coletiva seja preservada e

reforçada através da repetição e da discussão dessas memórias em contextos sociais, como nas aulas da EJAI.

Para compreender se as memórias locais e o etnoconhecimento influenciam no processo de ensino e aprendizagem da EJAI do campo, a coleta de dados nos levou a verificar que o etnoconhecimento dos estudantes sujeitos age com a função de transmitir seus saberes a outras gerações, nesta constante construção identitária, vemos essa questão conforme aponta a estudante sujeito por nome fictício Izabel:

[..] eu falava “pros” meus filhos como a nossa comunidade começou a existir. Aqui não foi nenhum político não que quis fazer crescer essa comunidade, foi nós mesmo. Não só a pracinha, mas também tudo que a gente faz aqui na comunidade, é graças ao nosso suor e é com isso que eu criei meus três filho, e sempre ensinei pra eles coisas boas, pra que eles também fizessem coisas boas, principalmente no trabalho da gente, coisa que eu ensino muito (Izabel, entrevista, 2024).

Percebe-se por meio da fala desta estudante sujeito, que existe a relação intergeracional de saberes entre ela, representante de uma geração de construção da localidade, com a geração de filhos, que possuem uma faixa etária de 10 (dez) anos de idade. A localidade referida é a de Cipoal, na qual a estudante sujeito acompanhou o processo de construção de alguns pontos de referência deste espaço, como a pracinha de São Benedito.

Sobretudo, ela sendo testemunha destes feitos ou considerado como marcos da localidade, transmite aos filhos como relatos transvestidos de etnoconhecimentos, que desta forma cria a manutenção e valorização da identidade destes homens e mulheres amazônidas desta localidade. Cabe destacar que essa transmissão de saberes, por meio do etnoconhecimento estão também ligados a produção agrícola, presente de forma expressiva nas localidades onde a pesquisa foi desenvolvida.

Outro relato extraído das entrevistas mostra o processo natural de transmissão intergeracional garantido pelo etnoconhecimento identificado na fala da estudante sujeito Rita, quando diz:

Lá no Marajó eu ajudava a minha mãe com a pescaria em curral de peixe, a minha mãe me ensinou, ai a mãe dela ensinou ela e assim foi, eu ensinei ainda como o pescar para os meus primeiros filhos, eles tinham noção de como pescar no curral, mas logo depois viemos embora para Castanhal em busca de melhor condição, ai eles seguiram outros rumos (Rita, entrevista, 2024).

Com isso, vemos o processo de aprendizagem de geração para geração sendo realizado naturalmente, assim também caracterizado pela necessidade de subsistência.

Neste mesmo raciocínio de etnoconhecimento temos o relato do estudante sujeito João, o qual tem em sua história de vida aprendizagens do seu pai, o estudante relata:

Meu pai era carpinteiro, dessa profissão dele e eu meu irmão aprendemos muita coisa, meu pai fazia questão de nos ensinar, todo tipo de barco ele sabia fazer. Mas nessa história só meu irmão mesmo que seguiu essa profissão, eu sei muita coisa de carpintaria, que meu pai me ensinou e que ele aprendeu com meu avô, mas eu não quis seguir essa profissão não (João, entrevista, 2024).

Assim como no relato de Rita, o estudante João foi ensinado pelo seu pai conhecimentos que garantiam um sustento, aprendizagem de vida ensinadas de uma geração para a outra. Mesmo o estudante sujeito afirmar que não seguiu em uma profissão a partir dos ensinamentos do seu pai, ficou registrado em sua vida um etnoconhecimento herdado de uma infância e adolescência marcado pela dominância dos pais de ensinar aos seus filhos maneiras de sobreviver.

Nas entrevistas foi identificado também que no histórico de vida de muitos representantes da localidade, estes sendo estudantes sujeitos, são agricultores ou exercem essa função com pouca frequência, mas ainda sim estão ligados à agricultura, logo por meio do relato de Izabel, identificamos o fenômeno de etnoconhecimento, ao dizer que ela ensina aos filhos “coisas boas”. Com base nisto, trazemos na imagem 25 uma identificação visual da mulher agricultora.

Imagem 25 – Estudante sujeito Maria.



Fonte: Tabayara (2024)

Ao partir desta análise, percebe-se que a afirmativa nos faz identificar que se trata de ações de trabalho agrícola, muito embora sabemos que o direito da criança e adolescente está garantido e prioritário ao acesso a educação e não ao trabalho, neste caso a mãe cita essa marca de fala como exemplo de relação intergeracional quando mostra aos seus filhos o valor de compreender a agricultura como saber primaz e que faz parte do cotidiano deles.

As memórias compartilhadas pelos estudantes sujeitos durante as aulas refletiam o preenchimento de um vazio, caracterizado como solidão, em uma rotina de pouco contato ou interação com demais pessoas, familiares ou amigos. Vemos esse fenômeno na fala do estudante sujeito Antônio da localidade de Cipoal,

Quando o professor veio aqui me chamar “pra” participar das aulas eu fiquei pensando e depois confirmei, ele levou minhas documentações e fez a minha matrícula. No começo eu não queria muito não, mas depois achei foi bom, sabe meu filho ir pra aula me tirou também da solidão, eu moro só, meus filhos moram mais lá “pra” frente, as vezes bate aquela solitária sabe, parece que “tá” todo mundo longe. Nas aulas eu conseguia ver mais gente, conversar, a gente contava muitas histórias, eu achava era bom. “Tomare” que nesse ano continue a turma, porque eu quero continuar (Antônio, entrevista, 2024).

A fala de Antônio é um reflexo da rotina de diversos estudantes que buscam a sala de aula da EJAI como um espaço de aprendizagem e também de interação de troca de memórias coletivas, sendo considerado como um momento de libertação, pois o sujeito sente-se à vontade e disposto em expressar seus sentimentos e vivências.

Nas entrevistas vimos também essa abordagem por meio da fala da estudante sujeito por nome fictício Rita, da localidade Modelo, na qual diz:

Eu e este homem que Deus me deu como esposo vivemos aqui, a gente mora só aqui, meus filhos a maioria vive “pra” Castanhal, outros em Belém, poucos vem aqui sabe, dizem que é longe. “Pra” conversar tinha essa vizinha aqui do lado, mas ela não fala mais com a gente. As vezes a gente vive tipo como só, as vezes eu tenho é medo de passar mal e não ter socorro logo sabe, mas Deus vai nos guinado. Na escola que é bom, a gente conversa, rir fala da nossa vida “pros” colegas lá, eu gosto muito sabe professor (Rita, entrevista, 2024).

Essa fala dos estudantes sujeitos idosos foi recorrente, pois percebemos nas entrevistas que nessa fase da velhice muitos deles se reservam em locais mais remotos, seja por opção própria ou por desejo dos seus filhos. No caso dos estudantes sujeitos que relataram aspectos de solidão, vivem em uma localidade remota por vontade própria, mesmo assim deixaram transparecer o desejo de ter mais contato com suas famílias ou até mesmo pessoas conhecidas.

Vimos na fala de Izabel, quando ela diz: “‘Pra’ conversar tinha essa vizinha aqui do lado, mas ela não fala mais com a gente” (entrevista, 2024), remete a frustração de não ter mais contato com uma das poucas pessoas próximas da sua residência que mantinha diálogos. Entretanto, vimos que essa solidão era amenizada no convívio com os colegas, tanto na escola da Vila Cipoal, quanto na escola da localidade Modelo.

No ambiente escolar, percebemos o local de extravasar as memórias, convívios e experiências; assim também como a oportunidade de resgatar um período de estudos não aproveitado na infância e/ou juventude. Vemos que a mesma estudante sujeito reflete com a seguinte afirmativa:

Consigo sim, como meu marido disse, a gente depois de velho parece que tem mais atenção, eu hoje, mesmo idosa, consigo aprender mais coisas do que eu era mais nova. Ai como que a gente aprendeu na vida, facilita na aula hoje. Mas eu botei meus filhos para estudar desde cedo, hoje tenho filho gerente, filha professora e muito bem de vida (Maria, entrevista, 2024).

Entretanto, diferentemente da experiência de vida da estudante sujeito, vimos que o desejo dela, que seus filhos não seguissem alguns rumos de insucessos de estudos, como outrora seus pais. Na afirmativa de Izabel “[...] botei meus filhos para estudar desde cedo, hoje tenho filho gerente, filha professora e muito bem de vida” (entrevista, 2024) (imagem 26), vemos neste trecho de fala que houve incentivo e garantia de acesso aos estudos, resultando na conquista de uma vida estável por parte de seus filhos.

Imagem 26 – Estudante sujeito Izabel.



Fonte: Tabayara (2024).

Das várias idas à Vila Modelo, identificamos um marco de memória recorrente com os comunitários e pelos profissionais da educação da Escola Antônio Esigleisom, no que diz respeito ao falecimento do então estudante que a escola homenageia em seu nome. Mesmo após 20 anos do ocorrido, ainda é forte a lembrança de moradores da época e principalmente da família. Essa análise é profunda e envolve aspectos complexos da memória, como Ricoeur (2007) discute em sua obra “A Memória, a História, o Esquecimento”. A mãe do estudante concedeu a esta pesquisa marcas dessa memória, por meio de entrevista, porém pediu que não fosse identificada. Mesmo passados 20 anos do ocorrido, a mãe tem uma forte lembrança, o que levou durante a entrevista alguns picos de emoções.

Quando perguntada se hoje tem marcas de memórias de seu filho, por meio da escola na qual leva seu nome, a mãe identifica que sim: “Todo mundo aqui na vila conhecia ele, a pessoa que ele era, a criança que ele era, hoje sempre ele é lembrado pelas pessoas que conhecia ele e outros que não são da época, mas sabem da história por meio da escola, que tem o nome do meu filho” (Mãe, entrevista, 2024). Ricoeur (2007) enfatiza que a memória não é apenas uma reconstituição do passado, mas também um espaço de dor e luto, especialmente quando envolve eventos trágicos. A memória do filho falecido se tornou uma “memória arquivada” pela escola, que perpetua a lembrança dele através do nome. No entanto, para a mãe, essa memória não é apenas institucionalizada; é uma lembrança viva, marcada pela dor.

Vemos que a localidade mantém presente essa memória, mesmo que seja de origem trágica. Mesmo assim, identificamos que necessita da escola, enquanto órgão de promoção de educação e cultura, promover ainda mais um resgate dessa memória, na qual a instituição levará para sempre. A memória do filho, mantida pela escola e pela localidade, também é um exemplo de como a memória individual se entrelaça com a memória coletiva. A instituição da escola, ao manter o nome do estudante, transforma uma memória pessoal em um marco coletivo. No entanto, para a mãe, essa memória coletiva pode não trazer conforto, mas sim reforçar a dor do luto. O autor discute como a memória coletiva pode, em alguns casos, estar em tensão com a memória individual, especialmente quando essa memória coletiva institucionaliza um evento doloroso.

As memórias em sua grande parte são marcadas por registros fotográficos, quando perguntado a mãe se ela preserva ou guarda fotografias de Antônio Esigleisom, a mãe responde: “Olha, mas mesmo assim hoje em dia até as fotos dele eu não gosto muito de ver sabe. Quando eu chegava em casa que via eu chorava muito, meu marido também, eu guardei todas, nem sei

onde tão mais, umas ficava dentro da bíblia, outras dentro das caixas” (Mãe, entrevista, 2024). O esquecimento, nesse contexto, não é completo. A mãe não pode simplesmente esquecer seu filho, mas o esquecimento parcial, como o afastamento das fotografias, é uma tentativa de viver com a dor. Ricoeur (2007) sugere que o esquecimento pode ser necessário para o perdão e a reconciliação. No caso da mãe, talvez o esquecimento de certos detalhes ou a limitação do contato com lembranças visuais seja uma forma de encontrar uma forma de paz, mesmo que temporária.

Com este relato, vemos que as memórias são tidas como resgate de um período vivido que traz prazer de ser lembrado, todavia, podem também ser consideradas como marcas de luto ou lamentos. Integrar a teoria de Paul Ricoeur a essa análise permite destacar a complexidade do luto enquanto memória coletiva e individual. A memória do filho, materializada no nome da escola, se torna um arquivo institucional que preserva a lembrança, mas o esquecimento também se manifesta na tentativa da mãe de se proteger da dor evitando as fotos. O resgate dessa memória pela localidade, apesar de ser um ato de preservação, gera para a família uma memória dolorosa e ambígua.

5.3 A relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultos e Idosos das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI

Tratar da relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultas e Idosas das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI passa, inevitavelmente, pela complexidade, dinamismo, contradições e dilemas pelas quais cada um desses estudantes sujeitos da pesquisa percorrem até o presente momento. Esse percurso passa pelas dificuldades e pelas facilidades de aprender, a partir do que se compreende ou não em relação aos conhecimentos tratados na escola. Passa também pelo exercício do professor de relacionar esses conhecimentos com os conhecimentos, experiências e a realidade dos educandos; e dos próprios educandos de perceber que suas experiências e saberes tem relação direta com o saber escolar, de tal modo que consiga utilizá-lo no dia a dia.

Por fim, passa, em igual importância, por movimentos da escola a partir da figura dos educadores e demais profissionais envolvidos no processo educativo de promover mudanças que potencializam um projeto de educação reconhecidamente contextualizado, de tal modo que alimente nos educandos o interesse em continuar no fluxo escolar apesar das suas dificuldades

e sejam capazes de continuar sonhando sonhos possíveis, de esperar na visão freireana, de se pregar a partir do processo educativo na relação com seus fazeres cotidianos.

Nesta subseção, usaremos os fundamentos da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2009), que indica dentre os procedimentos que é preciso garantir unidade de curso entre os sujeitos da pesquisa. Significa dizer que cada categoria e subcategoria tomaram como base um conjunto de unidades de sentidos extraídas das unidades de contexto.

As categorias e subcategorias segundo Bardin (2009) podem ser concebidas *a priori* ou *a posteriori* dos dados. No caso deste estudo, as categorias analíticas foram concebidas *a priori* com base nos objetivos da pesquisa e no roteiro de perguntas, já as subcategorias foram concebidas *a posteriori* a partir de desdobramentos dos discursos apresentados nas narrativas dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Para a estruturação das categorias analíticas foi necessário retomar termos produzidos no campo acadêmico científico e que foram, a princípio, traduzidos para uma linguagem menos acadêmica de tal modo que os participantes da pesquisa não tivessem dificuldade de compreender o que estávamos perguntando. Esse é um cuidado que a literatura do campo da metodologia nos alerta, é preciso se fazer entender pelo interlocutor da pesquisa, para tanto, se necessário, é preciso adequar a linguagem utilizada (Laville e Dione, 1999). Diante do exposto, apresentamos no quadro 3 a seguir sete categorias analíticas, das quais duas apresentam subcategorias, a saber:

Quadro 3 – Categorias e Subcategorias temáticas analíticas.

Categorias temáticas analíticas	Subcategorias temáticas analíticas
5.3.1 Dos campos disciplinares e as dificuldades de aprender a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar	-
5.3.2 A atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando	-
5.3.3 Apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica da atuação docente	-
5.3.4 Da experiência de vida à dinâmica escolar: o que dizem os educandos	5.3.4.1 Marcas de escolarização construídas antes da EJAI

5.3.5 O conhecimento escolar no cotidiano dos educandos	-
5.3.6 Desafios e Motivações para permanecer na EJAI	5.3.6.1 – Desafios antes da EJAI
5.3.7 É preciso esperar: novos caminhos, novas lutas	-

Fonte: os autores (2024).

Conforme o quadro 1, passaremos a descrever, interpretar e analisar os conteúdos advindos das unidades de sentido que constituem o foco da discussão em torno da relação entre o etnoconhecimento de pessoas Jovens, Adultas e Idosas das Vilas Cipoal e Modelo no percurso de escolarização na EJAI.

5.3.1 Dos campos disciplinares e as dificuldades de aprender a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar

Quando adentramos na discussão em relação às dificuldades de aprendizagem, certamente essa discussão passa por um conjunto de fatores que se estabelecem desde a relação entre professor e aluno, as condições sociais dos educandos assim como as configurações familiares, as condições de trabalho do professor, dentre outros. Todavia, para efeito de introdução da discussão em torno da relação entre o etnoconhecimento e o percurso de escolarização lançamos mão de um fator também diretamente decisivo nas possibilidades ou não de se estabelecer essa relação. Trata-se das dificuldades dos educandos da EJAI em relação aos campos disciplinares. A importância desse recorte se dá pelo fato de que os campos de conhecimentos estão incorporados no cotidiano da vida desses educandos.

Não podemos conceber um sujeito do campo que não faça uso fruto da linguagem, da comunicação ou de saberes matemáticos para plantar, colher, vender, mesmo sem ter passado pela escola. Logo, o modo como eles vivenciam as dificuldades com esses campos de conhecimentos nos ajudam a perceber as proximidades e distanciamento da relação entre esses campos de conhecimento e as vivências construídas no dia a dia da localidade.

Quando questionados acerca das disciplinas que sentiam mais dificuldades, ficou evidente que a matemática apresenta maior expressão, com 50% do total de participantes da pesquisa. Português aparece com apenas um registro de dificuldade e história, geografia e ciência também aparecem, mas não como dificuldade e sim como ausência de identificação

com as disciplinas. Apresentamos a seguir as quatro unidades de sentidos que registram essas dificuldades.

A matemática é a que eu era mais amarrada aí com o professor, aí eu já fui mais um pouco já aprendendo. Ele foi me orientando já um pouco já, né? (Carmem–Vila Cipoal).

O que eu tinha mais dificuldade era o português e mais também a matemática [...]. (Antônio – Vila Cipoal).

Da minha parte era a matemática que eu tinha muita dificuldade em aprender. Não, assim... além do professor explicava muito bem, mas a gente...no caso eu mesmo que custava assim pegar, entendeu? Logo no começo mesmo foi muito difícil para mim. Aí depois já foi melhorando mais, já quando foi chegando, já o período do final do ano, a gente já foi pegando mais, já foi desenvolvendo mais, mas a minha dificuldade mesmo era só em matemática, mas quando chegou o período do final do ano eu melhorei mais (Tereza – Vila Cipoal).

Eu tinha era muita dificuldade em Matemática, eu sempre dizia pro professor, eu sempre falava [...]. (Izabel – Vila Cipoal).

Olha, eu tinha dificuldade nas matérias de História, Geografia e Ciências, achava meio chato essas matérias viu! Mas eu me dava bem nas provas, o negocia era mesmo ler essas coisas. E a matéria mais fácil “pra” mim era a matemática (Maria – Vila Modelo).

Apesar dos interlocutores desta pesquisa apontarem as dificuldades, sobretudo na matemática, dois deles também registram que essas dificuldades fazem sanadas a partir da intervenção docente. Também se registra por um dos participantes a facilidade de lidar com a matemática.

Aqui cabe duas reflexões importantes, a primeira delas é referente ao distanciamento entre a matemática escolar da matemática da vida, a segunda é a importância da atuação docente na aproximação desses dois modos de vivenciar a matemática, o modo da escola, e modo do dia a dia, ou seja, considerando “a relação do indivíduo com a realidade a partir do modo de vida mais imediato, isto é, a vida cotidiana” (Giardinetto, 1999, p. 24).

A partir do momento que concebermos que “A aprendizagem Matemática na sala de aula é momento de interação entre a Matemática organizada pela localidade científica, ou seja, a matemática formal e a Matemática como atividade humana”. Schliemann *et al* (2006, p. 12), temos a possibilidade de compreender melhor a importância da atuação docente em função da capacidade de mobilizar o conhecimento científico e o saber do educando (Charlot, 2005), a partir do modo como opera na sala de aula, modo este que também deve estar comprometido com a sensibilização do educando para que aceite a jornada na direção de outros saberes, o saber escolar.

A partir da tomada de decisão pela jornada na escola, o educando passa a construir um caminho que lhe potencializa enquanto sujeito no mundo, haja vista que “saber permite assegurar-se certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (Charlot, 2000, p. 60). O foco em dificuldades relacionadas às disciplinas está diretamente implicado com a capacidade de compreender ou não certos conteúdos ministrados em sala de aula. Sobre essa questão nos ocupamos a seguir.

Com relação a compreensão dos conteúdos tratados no cotidiano escolar, as unidades de sentidos apresentadas a seguir apontam que o grupo pesquisado não apresenta dificuldades mais gerais e indicam que experiências de escolarização anteriores a EJAI, assim como pela relação das atividades escolares com os percursos de vida sempre foram importantes nesse percurso, como demonstram as unidades de sentido, a seguir:

Eu não tinha muita dificuldade não, eu já sou idosa de 73 anos, mas muita coisa me lembro lá de quando eu comecei a estudar lá no Marajó [...] (Rita – Vila Modelo).

Eu me dava bem em todas as disciplinas sabe, o que eu preni quando era mais novo me fazia ter bom rendimento nas aulas. Eu tenho 44 anos, mas conclui bem a 2ª etapa com a professora e não tinha dificuldade não (José – Vila Modelo)

Sim, conseguia entender o assunto que o professor tava passando. O bom que o professor ia falando o assunto e a gente ia lembrando das coisas de casa, que a gente fazia, aí ficava fácil porque era tipo fazer a comparação com a nossa vida. Aí era uma boa facilidade que ele é uma pessoa que ele explica muito pra nós. (Tereza – Vila Cipoal).

Conseguia entender sim os assuntos, eu conseguia entender e fazer direito. (Izabel – Vila Cipoal).

Entendia sim, rapaz eu sou cabra estudado (risos), ela sabe aí como eu era na sala de aula, era o primeiro a entregar as “tarefa”. Tudo que ela passava no quadro eu entendia (José – Vila Modelo).

Sim conseguia (Maria – Vila Modelo).

Há uma incongruência entre o relato dos discentes da EJAI, que afirma não encontrar dificuldades com os conteúdos, e a subseção anterior, que aponta as disciplinas em que os educandos vivenciaram experiências menos produtivas. Por exemplo, ainda que metade da turma indique ter enfrentado desafios com a matemática, esses mesmos discentes não relacionam dificuldades específicas com os conteúdos dessa disciplina. As unidades de registros extraídas das narrativas nos levam a crer que as dificuldades apresentadas na matemática, foram dificuldades tratadas ao longo das atividades, logo nos parece que o tempo de vivenciar a matemática como um campo disciplinar limitador do processo de

desenvolvimento individual, também foi marcado por outros processos capazes de minimizar essas dificuldades.

Mais uma vez registramos a importância da atuação docente e as possibilidades de correlacionar a vida escolar com a vida no campo, pois como afirma Almeida (2012), Nascimento (2022), Freire (2018) e Machado e Laffir (2022) o objetivo da EJA é a qualificação, o desenvolvimento intelectual, social, político e ético das pessoas jovens, adultas e idosas que adentram esta modalidade de ensino, como expressão da garantia de acesso a educação como um direito fundamental e seus desdobramentos em termos de possibilidade de transformação social.

A garantia do acesso à educação, assim a permanência com sucesso passa pela relação direta de um conjunto de fatores internos e externos, dentre os quais destacamos a figura docente que ocupa não a centralidade, mas um lugar estratégico nesse processo educativo. Assim, passamos a tratar a seguir a atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando.

5.3.2 A atuação docente e a relação do conteúdo com a realidade do educando

A dinâmica escolar não pode ser concebida sem a presença marcante de educadores e educadoras que possuem um papel diante deste ambiente que extrapola as responsabilidades profissionais. Trata-se de um profissional que opera tanto no campo pedagógico, no sentido estrito do termo, como também no campo social e político. Na medida em que assumimos a educação como uma prática socioantropológica que promove processos formativos capazes de potencializar os sujeitos a transformar a realidade (Freire, 2018; Nascimento, 2022), também assumimos uma ideia de educação que, a rigor, se reconhece diretamente imersa na realidade.

A escola não é uma ilha e, portanto, “pode ser, tem sido, o porto de abrigo em que muitas crianças e jovens [adultos e idosos] encontram a estabilidade possível e o conforto mínimo que as suas vidas lá fora não permitem” (Pacheco, 2010). É esse abrigo que se mostra capaz de relação entre escola e a vida cotidiana, pois reconhece que o saber escolar não é mais e nem menos (Freire, 2018), mas diferente do saber popular, do saber da experiência. Da mesma forma, não há possibilidade de concebermos um projeto de educação que se faça comprometido com todos e todas, sobretudo com aqueles que, historicamente foram negligenciados, excluídos, marginalizados e expropriados de seus direitos fundamentais, a exemplo da educação.

Assim, percebemos que existe uma trajetória escolar entre educandos da EJAI, sobretudo da localidade Cipoal, conforme as unidades de sentido apresentadas a seguir, que expressa um educador comprometido com processo formativo desses sujeitos. Vemos com isso o resultado também das políticas públicas e o processo de formação continuada, favorecendo metodologia EJA/EJAI a esses profissionais.

[...] Aí ele ensina a gente de outra forma, ele ia fazendo a gente relacionar com a nossa vida sabe. A gente ia lembrando de coisas da nossa vida sabe, do nosso dia a dia, do que a gente sabe, como do trabalho, coisa da igreja, nossa vivência mesmo, aí ficava fácil (Izabel – Vila Cipoal).

Ai uma vez a gente foi fazer uma atividade de lembrar do passado, aí eu falei sobre como a gente ajudou a fazer essa pracinha aqui de São Benedito. Eu era adolescente, mas lembro bem. Era coisa que a gente fazia mutirão de pessoa, tudo isso pra deixar a nossa comunidade mais bonita. Ai isso já serviu de exemplo pra aula, que era assunto de matemática (Izabel – Vila Cipoal).

Ele conseguia sim nos exemplos dele, tudo que ele passava pra nós a gente via no dia a dia da gente, como a gente via que pra saber quantos litros precisa pra encher uma caixa d'água, o que a gente tem de saber também quantos quilos pega numa caixa de mandioca quando a gente vende, tudo isso sabe (Antônio – Vila Cipoal).

Os conteúdos que o professor explicava tinha sim haver com a nossa rotina, ele começou assim, perguntando como era a nossa cesta básica, quantos materiais a gente comprova por mês ou por semana, era assim...aí ficava fácil (Izabel – Vila Cipoal).

Conseguia sim... é por causa que ele, na forma que ele fazia, que ele, explicava bastante. Aí, depois que ele explicava, ele 'preuguntava', vocês entenderam? A gente? Sim, aí entendemos. Então, embora responder o que vocês 'entendeu' conforme o dia a dia de vocês aí. Ai a gente se juntava, tipo quando a gente era pequeno sabe e um ajudava o outro nas 'dúvida' e o professor sempre "preuguntando" se a gente tava compreendendo (Carmem – Vila Cipoal).

A professora fazia exemplo normal na hora da aula, principalmente com a matemática. Hoje eu me acho um pouquinho mais sabido, antes quando eu era menino novo, sabe como é menino né, não tem muito interesse em aprender, já hoje não, hoje em dia eu já estudo já prestando atenção nos exemplos dos assuntos, e também coloco na minha mente algumas coisas que guardo na memória, aí vou relacionando (João – Vila Modelo).

A professora conseguia sim, o bom que na explicação da professora fazia a gente pensar no que a gente tinha de agricultura em casa, sempre era assim, aqui eu e meu marido temos plantação de cacau, maniva, pimenta doce, açaí, aí eu colocava como exemplo, o pessoal até me chamava de 'baroa' (risos), mas é porque a gente veio morar aqui e começou faz é tempo planejar ter nossas coisinhas sabe (Maria – Vila Modelo).

A despeito de uma atuação docente comprometida com a relação do conteúdo com a realidade do educando, conforme unidades de sentido supracitadas, há que destacar ainda que essa mesma atuação, particularmente da localidade de Cipoal, também é marcada pela amorosidade como força motriz da atuação docente; o olhar sensível a ludicidade na dinâmica

da sala de aula; o olhar sensível aos limites de enxergar; o olhar sociopoliticamente comprometido, bem como os limites do olhar.

Com relação amorosidade como força motriz da atuação docente, certamente Freire (2019) é um intelectual que nos auxilia no fortalecimento da ideia de que a amorosidade é substância do processo educativo, capaz de promover o debate, a discussão criadora e, portanto, outros direcionamentos para os contextos sociais.

Nos chamou atenção a demarcação, o fato de que dois dos estudantes sujeitos da pesquisa demarcarem ao longo de suas narrativas o lugar da amorosidade na relação destes com o docente, conforme trechos discursivos a seguir:

O professor sempre dizia que era pra gente se explicar mais com ele quando a gente tivesse dúvidas. Porque o Diego é um professor muito atencioso com a gente. Ele nunca chegou na escola a dizer que não... Ele já vai saltando da moto dele, ele já tá com aquela Alegria, com aquele amor, com a gente aí, isso tudo. Cativava a gente, não dava pra gente ficar sem entender nada, né? [...] (Carmem – Vila Cipoal).

[...] eu não tinha medo de tipo errar, a gente sempre era ajudado pelo professor. Eu aprendi a escrever melhor com as aulas e isso me ajudou bastante. Porque eu parei de estudar com 14 anos e hoje eu tô com quase 40 anos, vou fazer agora em fevereiro (Izabel – Vila Cipoal).

Além do valor pedagógico desses registros, é fundamental refletir sobre seu valor sociopolítico, pois reflete relações pedagógicas protagonizadas por um homem. Isso é relevante tanto para desconstruir a visão que tradicionalmente dissocia a figura masculina de um papel afetivo, como para fortalecer o entendimento de que, segundo Freire (2019), a amorosidade no processo educativo transcende gênero, sendo uma expressão do humano. Homens e mulheres, como sujeitos naturalmente dotados de amorosidade, educam e se educam em comunhão (Freire, 2018), incorporando essa força como parte intrínseca de sua existência.

No que concerne o olhar sensível à ludicidade na dinâmica da sala de aula, as unidades de sentido das narrativas reforçam a importância dessas práticas no cotidiano escolar.

[...] Depois que eu aprendi aquela brincadeira do pitstop aí foi coisa boa, aprendi rapidinho. Olha eu tinha muita dificuldade no assunto de dividir com mais de dois números. [...] (Antônio – Vila Cipoal).

As dinâmicas eram muito boas, a gente conseguia aprender brincando, bem legal mesmo, eu ia lembrando de muita coisa que quando era jovem eu aprendia na aula, aí depois não consegui mais estudar naquela época, mas hoje ficou bem melhor. [...] (Tereza – Vila Cipoal).

É, tipo assim eu sabia na hora, agora eu não lembro, mas eu gostava muito da matemática, eu também fazia muito aquele quebra-cabeça “pra” descobrir as palavras. Eu fazia tudinho (João – Vila Modelo).

Cada dia é uma coisa, ele não vem só com uma coisa, tem dia ele faz um jogo de palavras, de matemática ele faz aquele tal de pitstop. E dessa forma de brincadeira eu aprendi muito, eu não sabia nada desse negócio, como era, como fazia, eu ainda apanhei umas quantas vezes quando ele começou com esse negócio, eu erreí muito ó, e agora graças a Deus eu já me saio bem um pouco nessa brincadeira de antecessor e sucessor, o que vem antes e depois aí a gente multiplica já com outro número, aí quando chega no fim se dar ímpar ou par. (Carmem – Vila Cipoal).

Nas aulas eu me sentia em casa, com as brincadeiras, com as atividades, era muito bom. Eu me divertia muito e ao mesmo tempo eu sabia que tava aprendendo [...] (Izabel – Vila Cipoal).

As falas dos entrevistados refletem um ambiente de aprendizagem que se alinha com os princípios da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991). Em suas obras, Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, propondo que o conhecimento é construído coletivamente, em um contexto social.

Ao afirmar que “após aprender a brincadeira do ‘pitstop’, aprendi rapidinho” (Antônio – Vila Cipoal), o estudante evidencia como a ludicidade se torna um mediador eficaz na aquisição de novos conhecimentos. Segundo Vygotsky (1991), as atividades lúdicas atuam como ferramentas que facilitam a internalização de conceitos complexos, permitindo que os estudantes sujeitos progridam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros.

As observações sobre o aprendizado por meio de brincadeiras, como "cada dia é uma coisa, ele não vem só com uma coisa, tem dia ele faz um jogo de palavras" (Carmem – Vila Cipoal), indicam que a variedade de métodos de ensino enriquece a experiência de aprendizagem. Isso está em consonância com a ideia de Vygotsky (1991) de que o contexto social e cultural deve ser integrado à educação, promovendo uma interação ativa que estimula a construção do conhecimento.

A expressão "nas aulas eu me sentia em casa, com as brincadeiras, com as atividades, era muito bom" (Izabel – Vila Cipoal) sugere um ambiente de aprendizado acolhedor e seguro, fundamental para a aprendizagem significativa. Vygotsky (1991) argumenta que a relação emocional e social entre educadores e estudantes é crucial, pois o vínculo de confiança permite que os eles se sintam à vontade para explorar, errar e aprender em um espaço colaborativo.

Assim, as dinâmicas de aula e a utilização de jogos, conforme relatado pelos estudantes, são exemplares da aplicação dos conceitos vygotskianos, mostrando que a educação, quando contextualizada e interativa, não apenas facilita a compreensão de conteúdos matemáticos, mas

também fomenta a autoestima e a motivação dos estudantes. Esse modelo de ensino propicia um espaço em que os conhecimentos prévios dos estudantes são valorizados e utilizados como ponto de partida para novos aprendizados, promovendo uma educação mais integrada e efetiva. Diante do conteúdo dessas narrativas nos perguntamos: Quem disse que pessoas adultas estão aquém das possibilidades de viver o jogo e brincadeira como parte de seu processo educativo?

Santos (1997, p. 12) ressalta que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Ainda de acordo com a referida autora: “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, [...], facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (1997, p 12). Esse debate é reforçado por Haidt (2003, p. 176) ao se referir ao jogo que “o jogo tem um valor formativo porque contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade iniciativa, pessoal e grupal”.

Possivelmente um dos grandes desafios no ambiente da sala de aula é incorporarmos a ludicidade na dinâmica do trabalho pedagógico na EJAI sem perder de vistas que esses sujeitos são pessoas jovens, adultas e idosas, e não crianças, portanto experimentam os jogos e as brincadeiras de outro modo, mas também com as possibilidades de vivenciarem o prazer, o aprendizado de questões que incidem diretamente na cognição, assim como na dimensão psicológica, social e ética.

Em se tratando o olhar sensível aos limites de enxergar,

Professor na verdade minha dificuldade de aprender era mais de tirar do quadro [escrita]. Aí eu falava “pra” professora que a letra era muito pequena, aí ela escrevia maior. E depois também já trazia os “trabalho impresso” (João – Vila Modelo).

Essa citação sublinha a importância de uma pedagogia que acolhe as limitações físicas dos educandos. O professor que ajusta sua prática ao tamanho da letra no quadro e oferece materiais impressos manifesta um compromisso com a inclusão e com a personalização do ensino, princípios defendidos por Paulo Freire (2018), que ressalta a necessidade de uma “pedagogia da escuta” e do respeito às condições reais de cada estudante.

Nesse contexto, a educação assume um caráter dialógico, em que o professor não é apenas transmissor de conhecimento, mas também um mediador atento às particularidades dos estudantes. Essa postura dialogal é central na pedagogia freireana, pois valoriza o encontro entre educador e educando como sujeitos conscientes de sua realidade social, promovendo a

construção conjunta do saber (Freire, 2018). Haddad e Di Pierro (2000) reforçam que a EJA deve considerar o contexto de vida dos educandos, inclusive suas condições físicas e sociais, como ponto de partida para a prática pedagógica. Freire (2018) argumenta que esse processo transforma a educação em uma prática de liberdade, onde o diálogo promove a conscientização e a autonomia dos sujeitos, rompendo com a educação 'bancária', em que o conhecimento é depositado no estudante de forma mecânica.

No tocante o olhar sociopoliticamente comprometido,

[...] Esse ano ele quer botar mais gente na turma, esse meu filho que tá ali, que mora ali acho que ele vai se matricular. Eu disse...dá de você ir meu filho, por que assim no dia dá de você ir você vai meu filho, por que sabe...ele gosta de uma caçada, ele gosta de caçar de pescar (Carmem – Vila Cipoal).

Sim, porque ele te explicar demais para a gente... ele conversava, tinha dia que ele dava, aí depois da aula ele ia conversar com a gente sobre esse motivo da gente estudar. Ele, com ele a gente só aprende, ele é uma pessoa muito dedicada. (Carmem – Vila Cipoal).

Essas falas mostram um professor que não se limita a ensinar conteúdos formais, mas se engaja em uma relação sociopolítica com os estudantes e suas famílias. A atuação docente se torna um elo entre o contexto sociocultural dos educandos e os objetivos educacionais. Segundo Arroyo (2013), por meio de sua obra “Currículo, território em disputa”, o professor na EJA deve compreender que educar é um ato político, implicando um compromisso com a transformação social. Esse compromisso se materializa na postura acolhedora e incentivadora do professor, que age como um facilitador do acesso à educação para toda a localidade, reconhecendo as vivências e aspirações dos educandos.

Nesta análise, em Santos (2016) vemos o autor discutir as epistemologias do Sul, destaca a importância de integrar os saberes populares ao processo educativo, valorizando as práticas culturais locais. A relação do professor com os estudantes, que vai além do conteúdo escolar, aproxima-se dessa concepção ao reconhecer que o conhecimento deve ser construído em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos. A prática pedagógica sociopoliticamente comprometida não é neutra, mas orientada por uma ética do cuidado e pela promoção da justiça social.

No que tange os limites do olhar,

Sobre os assuntos que o professor passava era muito difícil ele repetir, ele chegava ele conversava e dizia: o assunto é esse que a gente vai passar hoje, uma comparação...hoje é ciências...ai ele dizia, o assunto é esse e passava. Ele já trazia já os trabalhos prontos, ele só fazia as perguntas pra gente e pra gente responder

“nos papel”. A gente não tinha facilidade em passar pro caderno no começo, depois a gente conseguia (Carmem – Vila Cipoal).

Essa fala da estudante sujeito Carmem reflete as limitações estruturais e metodológicas presentes no processo educacional. A prática docente, apesar de se esforçar em atender às necessidades dos estudantes, ainda enfrenta dificuldades em estabelecer um ritmo de ensino adequado para todos. A ausência de repetição do conteúdo e a abordagem rápida dificultam a assimilação, especialmente para aqueles com trajetórias de exclusão escolar prolongada.

Arroyo (2013) observa que a educação na EJA não pode se restringir a um modelo escolar formal, pois os educandos trazem experiências de vida distintas, que devem ser respeitadas. O desafio é equilibrar a transmissão do conhecimento formal com a valorização das experiências prévias dos estudantes. Freire (2018) critica uma educação bancária, em que o professor deposita conteúdos nos estudantes, sem considerar suas necessidades reais. A superação desses limites implica em uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, dialógica e flexível, ajustando-se ao contexto dos educandos e garantindo a acessibilidade do conhecimento.

A análise dessa subcategoria revela a complexidade da atuação docente na EJAI. Para além de mediador do conhecimento, o professor deve exercer um papel de mediador crítico e sensível às condições físicas, sociais e culturais dos educandos. A prática pedagógica descrita nas falas dos estudantes aponta para um esforço em adaptar o ensino às necessidades dos sujeitos, mas também evidencia os desafios que ainda precisam ser superados.

5.3.3 Apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica da atuação docente

Os estudantes sujeitos da EJAI após contato com os professores que conduziram as aulas no período letivo de 2023, conseguiram externar suas impressões após a dinâmica de trabalho realizadas pelos professores regentes. Muito embora, estamos tratando de estudantes da EJAI que tem construído o sendo crítico que aponta especificações da atuação docente no que tange suas melhorias e continuidades nesta dinâmica de mediar o conhecimento.

Por meio das narrativas orais, os estudantes sujeitos das localidades onde acolheu esta pesquisa, demonstraram satisfação, assim como se sentiram assistidos com a metodologia de aprendizagem exposta pelos professores regentes, embora, usando do senso crítico, os estudantes sujeitos deixaram suas análises do que pode melhorar a partir dessa experiência de

escolarização EJA, como presentes nas unidades de sentido das narrativas, referente aos apontamentos de melhorias e de continuidades na dinâmica de atuação docente:

A professora pode melhorar corrigindo nosso trabalho na hora da aula, aí a gente sabe se a gente aprendeu mesmo naquela aula (João – Vila Modelo).

Acho que a aula melhoraria se tivesse mais tempo sabe, por que estudar a noite o tempo é pouco, mas tem também a situação que a gente trabalha né e fica cansado o dia todo, mas uma vez ou outra as aulas mais estendida e mais dinâmica, seria bom sabe, acho que assim a gente conseguia melhorar (José – Vila Modelo).

As aulas “poderia” melhorar a aprendizagem, tipo mais incentivo nas aulas, de atividades que não fosse de criança sabe, tipo, a minha professora da EJA era a mesma da minha filha que fazia o 2º ano aí na escola da Vila Modelo, e as vezes a gente tinha o mesmo assunto, a mesma atividade, parecia que a gente era criança (Maria – Vila Modelo).

Acho que pode melhorar sim a aula com mais dinâmicas, foi assim que eu me desenvolvi. O bom também que nas aulas ia puxando a nossa vida, as coisas que nós lembrava e fazia relação com o assunto. Eu mesmo dava muito exemplo do tempo que eu era pequena e vim morar aqui e a gente ajudou a melhorar essa vila aqui. [...] (Tereza – Vila Cipoal).

Eu acho que tá bom, do jeito que ele ensina tá bom. Porque ele trazia do dia a dia, muita coisa, aí ficava fácil pelos exemplos né. Dos assuntos de Língua Portuguesa tinha muita charada, ahh era legal, eu gostava muito dessa parte. Ele escrevia no quadro, mas não era muito não, porque ele trazia muito material apostilado (Izabel – Vila Cipoal).

Vemos que das cinco impressões dos estudantes sujeitos, extraídas por meio das narrativas orais, temos um percentual de 80% a respeito de um desejo de melhora na condução da aprendizagem, por outro lado 20% está satisfeito com a condução da aprendizagem. É necessário afirmar que os docentes deixaram sua marca de compromisso e dedicação com as turmas investigadas, as análises em questão buscam aprimorar a política de valorização docente no que concerne a preparação e afinidade didática dos professores para atuarem com eficiência e produtividade na EJA (Almeida, 2012, p. 2).

Ao especular indiretamente junto a esses professores esse aspecto de formação docente específica para o público da EJA, vemos que não houve profundidade em sua formação. Mesmo não sendo diretamente um viés desta pesquisa acadêmica, é possível identificar essa necessidade de melhoria na atuação docente de diversos profissionais. Trazemos em meio a esta análise o alerta referente a formação docente que as universidades promovem, em linhas gerais, desassistindo em grande parte de futuros professores que terão a oportunidade de atuar em turmas de EJA (Nascimento, 2022).

Trazemos também para esta análise o olhar de Xavier, Seruffo e Pires (2020), no que reflete o perfil de professor condizente com a escolarização EJAI. Como já exposto por meio das unidades de sentido, os estudantes sujeitos participantes desta investigação expressaram o desejo mais efetiva participação docente no desenvolver das aulas, é neste ponto que afirmamos que esses profissionais da educação “devem proporcionar aos estudantes da EJA [EJAI] a capacidade e a valorização desses sujeitos a inclusão nos espaços de escolarização” (p.11-12).

Nas unidades de sentido expostas pelos estudantes da EJAI da Vila Modelo, vemos que há a identificação de assistência docente da condução das aulas no período letivo em que se desenvolveu a pesquisa, entretanto, em vista de melhorias futuras. Vemos que as falas expressam o desejo mais de assistência educacional, além das que foram apresentadas em sala de aula no período já mencionado.

Nas unidades de sentido expostas pelos estudantes sujeitos da Vila Cipoal, vemos o envolvimento do currículo com o cotidiano, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagens, embora, é identificado o desejo de mais ferramentas de aprendizagens apresentadas pelo professor, como exposto nas falas a seguir:

Acho que pode melhorar sim a aula com mais dinâmicas, foi assim que eu me desenvolvi. O bom também que nas aulas ia puxando a nossa vida, as coisas que nós lembrava e fazia relação com o assunto. Eu mesmo dava muito exemplo do tempo que eu era pequena e vim morar aqui e a gente ajudou a melhorar essa vila aqui. [...] (Tereza – Vila Cipoal).

Eu acho que tá bom, do jeito que ele ensina tá bom. Porque ele trazia do dia a dia, muita coisa, aí ficava fácil pelos exemplos né. Dos assuntos de Língua Portuguesa tinha muita charada, ahh era legal, eu gostava muito dessa parte. Ele escrevia no quadro, mas não era muito não, porque ele trazia muito material apostilado (Izabel – Vila Cipoal).

Nas narrativas orais destes dois estudantes sujeitos que caracterizam esta categoria analítica, vemos a criticidade aguçada a ponto de perspectivar melhores condições de oferta de ensino, as que poderão atender outros sujeitos estudantes e barrar o fantasma da evasão, recorrente em turmas de EJAI. Quanto a este aspecto Xavier, Seruffo e Pires (2020, p. 12) diz que a “relação professor-estudante é fundamental para a diminuição da evasão escolar”, a enfatizar nesta categoria de análise umas das melhorias a serem solidificadas no que refere a atuação docente em turmas de EJAI.

Portanto, por meio destas unidades de sentido e nas análises discutidas nesta categoria analítica, vemos que há a necessidade continua de políticas de formação docente que foquem na aprendizagem do público da EJAI, sendo esse ainda um aspecto de enfrentamento, contradições, embates políticos e pedagógicos, como defendido por Nascimento (2022).

5.3.4 Da experiência de vida à dinâmica escolar: o que dizem os educandos

O público da EJAI traz em sua característica homens e mulheres carregados de um conhecimento de mundo que envolve a dinâmica escolar, criam um processo dialógico com trocas de conhecimentos entre professor-estudantes, assim como estudante-estudante. Nestas unidades de sentido trazemos enquanto análise a experiência de vida à dinâmica escolar, elemento marcando as narrativas orais dos estudantes sujeitos.

As falas dos estudantes sujeitos refletem profundamente a metodologia de educação popular defendida por Paulo Freire (2018), onde a educação não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas envolve um processo dialógico que conecta as experiências de vida dos estudantes sujeitos ao aprendizado escolar, como vemos nas falas a seguir:

Consegue sim, eu fico lembrando dos “trabalho” que eu já tive, aí na hora do professor passar um assunto eu tenho ir lembrando e fazendo o dever. Uma vez a professora falou sobre medida, aí eu lembrei de como a gente media o corredor do curral de peixe lá no Marajó, o tamanho, distancia, tudo mais, aí no que a professor ia explicando eu ia fazendo. Deu certinho com o assunto, que era de matemática (Rita – Vila Modelo)

Sempre na hora que essa professora e a outra explicava a eu me lembrava as hortas e pés de acerola que eu planto, por exemplo, na matemática, era fácil fazer uma comparação do tipo, quantos pés de couve chega a dar por semana e o lucro, tudo isso sabe. Uma vez a gente até fez um trabalho sobre quem ganha mais nessa parte de produção, se é o produtor ou o atravessador. O produtor é aquele que planta, aduba e se lasca no sol quente (risos), já o atravessador é aquele que compra da gente e revende lá na feira grande, na ceasa, aí professor advinha quem ganha mais? O atravessador né, lucro pra caramba, mas o que a gente vende e produz dá de sobreviver e comprar nossas coisinhas (José – Vila Modelo).

Olha professor, acho que tinha sim, porque eu já tinha uma base, e eu acho que por ter que ensinar minha filha as coisas da aula dela, eu conseguia lembrar de muita coisa. É por isso também que eu ensino minha filha as coisas da agricultura também, eu não quero que ela seja “pião” como nós é, mas que ela saiba que a agricultura é uma porta “pra” ela ter uma boa vida, e não sofre muito na vida como eu e o pai dela sofremos (Maria – Vila Modelo).

No momento da explicação esse conseguia sim relacionar sim os assuntos com a nossa vida do dia a dia, eu achava legal isso porque fazia com que a gente entendesse melhor o assim. As vezes a gente usava da nossa memória de antigamente para relacionar com o assunto, como nas aulas de história e ensino religioso por exemplo (Izabel – Vila Cipoal).

[...] Eu fui aprendendo no tempo que era seringueiro, era muita coisa que a gente tinha que saber, tipo a distância até onde a gente tinha que ir pra tirar o látex, o e tempo de serviço na semana, muita coisa sabe. Eu comecei bem novo nessa parte, tinha 17 anos. Aí nas aulas era fácil de relacionar essas coisas. Eu tinha algumas dificuldades, mas dava de me sair bem (Antônio – Vila Cipoal).

[...] na nossa sala tem muita gente de idade já, eu e minha esposa somos idosos, e aí a gente consegue interagir com os novinhos (risos), acho que da sala nós somos mais velhos, os colegas tem a idade na casa dos 40, 50 e 60 anos, mas

acontece uma troca legal de conhecimento, um conta as vezes a história um do outro e a gente vai aprendendo com o colega [...] (João – Vila Modelo).

Nas unidades de sentido pode observar a conexão entre experiência de vida e aprendizado escolar. Vemos assim nas duas primeiras falas, a descrição realizada pelos educandos quando descrevem como se dá a relação do conteúdo escolar às suas vivências cotidianas, atrelada ao trabalho no campo e a vida na localidade. Sobre isso, um exemplo claro é a associação entre o trabalho no curral de peixes no Marajó e as lições de matemática. Essa prática de associar conhecimentos pré-existentes com novos conteúdos ilustra o conceito de "educação bancária" de Freire, que ele criticava, e a proposta alternativa de uma educação que valoriza o saber do estudante sujeito como ponto de partida para o aprendizado.

Por uma outra perspectiva, vemos neste caso os conhecimentos matemáticos do dia a dia adquiridos com as vivências da estudante sujeito, envolvendo-se com os conhecimentos matemáticos enquanto currículo escolar, como componente curricular, sendo dessa forma um movimento dialógico que envolve a vivência e a dinâmica escolar.

Neste processo de análise, Freire (2018) defende que a educação deve partir do universo vocabular e do contexto dos estudantes sujeitos, o que se vê na fala do educando que usa sua experiência na agricultura para entender conceitos matemáticos e econômicos, como a comparação entre os ganhos do produtor e do atravessador. Aqui, a experiência de vida não só enriquece o aprendizado, mas também torna o conteúdo mais relevante e compreensível para o estudante.

Na fala da estante sujeito que ensina sua filha sobre agricultura, percebemos o desejo de usar o conhecimento adquirido para proporcionar uma vida melhor para a próxima geração, podemos ver na fala a seguir:

Olha professor, acho que tinha sim, porque eu já tinha uma base, e eu acho que por ter que ensinar minha filha as coisas da aula dela, eu conseguia lembrar de muita coisa. É por isso também que eu ensino minha filha as coisas da agricultura também, eu não quero que ela seja “pião” como nós é, mas que ela saiba que a agricultura é uma porta “pra” ela ter uma boa vida, e não sofre muito na vida como eu e o pai dela sofremos (Maria – Vila Modelo).

Ela reconhece a importância da educação formal, mas também vê na educação para a vida a prática de um meio de libertação das dificuldades enfrentadas por ela e seu marido. Essa perspectiva ressoa com a visão de Freire (2018) sobre a educação como um ato de libertação, onde o conhecimento empodera o indivíduo para transformar sua realidade. Nesta unidade de

sentido dialogamos com Nascimento (2022), na qual diz que a persistência de manter ativa modalidade da EJAI, faz com que os estudantes sujeitos se tornem verdadeiros defensores de uma educação como prática libertadora, esse movimento de persistir pode ser conscientemente ou não. É nesse aspecto que as unidades de sentido expostas nesta análise buscam destacar.

Na unidade de sentido a seguir, vemos em Gondar (2008) a colaboração ao analisar essas narrativas orais, no que se refere dizer sobre a memória enquanto elemento rico e que merece ser respeitado pelo grupo. As falas que mencionam o uso da "memória de antigamente" para entender o conteúdo escolar, percebemos a importância da contextualização histórica na educação, vejamos a seguir:

[...]As vezes a gente usava da nossa memória de antigamente para relacionar com o assunto, como nas aulas de história e ensino religioso por exemplo (Isabel – Vila Cipoal).

[...] Eu fui aprendendo no tempo que era seringueiro, era muita coisa que a gente tinha que saber, tipo a distância até onde a gente tinha que ir pra tirar o látex, o e tempo de serviço na semana [...] (Antônio – Vila Cipoal).

Com base nisso, Freire (2018) Freire defendia que a educação deve ser contextualizada e que os estudantes sujeitos devem ser capazes de relacionar o conteúdo com suas próprias histórias e realidades. Isso torna o aprendizado mais significativo e ajuda os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre suas próprias vidas e o mundo ao seu redor. É neste sentido que trazemos nesta análise o etnoconhecimento vinculado ao contexto do estudante sujeito.

Com isso, vemos em Sousa (2023) a relação do etnoconhecimento com a realidade social de indivíduos variados, tendo essa relação sustentada por meio da oralidade, sendo uma forma de transmissão de saberes compartilhados de maneira coletiva (p.25). Vemos essa relação de etnoconhecimento frequente no processo de escolarização dos estudantes sujeitos, por meio de suas falas, sendo essas falas pontos de segurança ao aprendizado que envolve a experiência de vida e a dinâmica escolar.

Neste movimento dialógico, vemos novamente a interação entre gerações e troca de saberes, identifica com mais ênfase na unidade de sentido exposta pelo estudante sujeito João:

[...] na nossa sala tem muita gente de idade já, eu e minha esposa somos idosos, e aí a gente consegue interagir com os novinhos (risos), acho que da sala nós somos mais velhos, os colegas tem a idade na casa dos 40, 50 e 60 anos, mas acontece uma troca legal de conhecimento, um conta as vezes a história um do outro e a gente vai aprendendo com o colega [...] (João – Vila Modelo).

A interação entre estudantes de diferentes idades na sala de aula destaca a importância da troca de saberes, algo central na pedagogia freireana. O relato do casal idoso que interage com estudantes mais jovens é um exemplo claro da "educação dialógica" proposta por Freire, onde o aprendizado ocorre em um processo de troca mútua, respeitando o conhecimento prévio e as experiências de cada indivíduo. Essa troca intergeracional não só enriquece o aprendizado, mas também fortalece o senso de localidade e de pertencimento dos indivíduos que comungam de um mesmo espaço, especificamente em um espaço como as vilas na qual a pesquisa aconteceu, sendo localidades pequenas em que “todo mundo” conhece e interage com “todo mundo”.

Ao concluir esta análise desta unidade categoria analítica, vemos por meio das falas dos estudantes sujeitos a intensa participação da metodologia de Paulo Freire, a qual se materializa na prática educativa, onde as experiências de vida dos estudantes sujeitos se entrelaçam com a dinâmica escolar, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. A educação aqui não é um processo passivo, mas uma prática ativa de construção de conhecimento, que leva em consideração o contexto social e cultural dos educandos. Essa abordagem não só facilita o aprendizado, mas também promove uma educação libertadora, que capacita os estudantes a questionarem e transformarem suas realidades (Nascimento, 2022).

5.3.4.1 Marcas de escolarização construídas antes da EJAI

Com base nesta subcategoria, vamos analisar as marcas de escolarização construídas antes de ingressar formalmente no processo de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), como vemos na fala do estudante sujeito Antônio:

[...] Eu estudei até a 5ª série, o que era o primário naquela época. Mas quando eu fui pra lá eu já sabia de alguma coisa, meu pai me ensinava em casa (Antônio – Vila Cipoal).

Esse relato reflete duas questões importantes, a primeira destaca a influência da educação familiar, especificamente no trecho "meu pai me ensinava em casa", revela o papel significativo da educação informal e familiar no desenvolvimento das bases educacionais. Nesta análise vemos em Arroyo (2000) a relevância de trazer suas contribuições no que se refere a bagagem histórica e cultural dos estudantes sujeitos, de modo que o autor aborda as interpretações e retomadas da escolarização e como essas experiências impactam o processo educacional deste público.

Além disso, ao abordar os saberes identificados na fala de Antônio, destacamos a importância de que a educação oferecida aos estudantes considere seu contexto, reconhecendo-os como homens e mulheres detentores de etnoconhecimento e construtores de um espaço. Saviani (1983) reflete a esse respeito que a função social da escola tem a carência de ter o ponto de partida a partir da aprendizagem de vida dos estudantes sujeitos, atreladas com o currículo escolar, o que envolve as relações entre o conhecimento informal e a escolarização formal.

Outra questão importante destacada nesta fala remete a interrupção e a retomada da escolarização, logo, o relato "eu estudei até a 5ª série" sugere uma interrupção nos estudos formais após essa etapa inicial. Essa interrupção é uma marca recorrente na trajetória de muitos educandos da EJAI, que, por diversos motivos (como trabalho ou condições socioeconômicas), precisaram abandonar a escola na infância ou adolescência. Esse retorno à educação em fases posteriores da vida revela o desejo de resgatar um projeto educativo que, por algum motivo, foi interrompido.

A terceira e última questão para a análise desta subcategoria está relacionada a transição do conhecimento informal para o formal, ao mencionar que o estudante sujeito, assim como muitos das turmas onde a pesquisa aconteceu, já possuíam algum conhecimento antes de ingressar na escola, o entrevistado, Antônio, destaca a importância da transição do conhecimento informal para o formal. Na visão freireana, neste caso atrelado também as contribuições de Arroyo (2000), vemos nesta análise que o aprendizado deve partir dos saberes prévios dos educandos, conectando o que eles já conhecem com o que estão aprendendo no ambiente escolar.

Essa conexão entre o conhecimento familiar e o conhecimento escolar é crucial para uma educação significativa e transformadora. Neste ponto, Demo (1994) discute a educação como processo contínuo e como o aprendizado não se restringe ao ambiente escolar. O autor também destaca a importância do conhecimento prévio e da educação familiar no processo formativo, já discutido em outras linhas desta pesquisa.

Em suma, essa fala exemplifica as marcas de escolarização construídas antes do ingresso na EJAI, evidenciando o valor do aprendizado informal no contexto familiar e as interrupções que podem ocorrer ao longo da trajetória educacional. No contexto da educação popular e da perspectiva freireana, essas vivências e saberes prévios são essenciais para construir um processo educativo inclusivo, respeitando a história e as particularidades de cada educando.

5.3.5 O conhecimento escolar no cotidiano dos educandos

Nesta categoria de análise, vemos nas falas dos estudantes sujeitos o quanto elas revelam como o conhecimento escolar se integra e influencia suas práticas cotidianas. Essas falas revelam como o aprendizado formal obtido na escola se relaciona diretamente com as experiências e práticas do dia a dia, mostrando a importância da educação para a vida em comunidade:

[...] Eu tento estudar pra não ser enganado sabe, mas eu nunca fui não, no tempo que eu era novo, eu estudava aqui em Abatezinho, essa vila aqui perto, que é de Marapanim. [...] (Antônio – Vila Cipoal).

[...] com o professor Diego já aprendi a ler e escrever melhor, minha caligrafia é feia, mas já sei de muita coisa. Eu sei ler bem. Tinha coisa que não sabia e hoje já sei que até ensino pra minha filha que tá fazendo o 8º ano e esse ano vai pro 9º ano no Raposo, ela diz ‘mãe a senhora sabe esse assunto?’ eu digo ‘sei, a gente aprende com o professor Diego’, ela diz, ‘mãe eu to no 8º ano e ainda não fiz isso, não aprendi isso ainda’, aí ela diz ‘mãe, guarde que eu vou usar agora no 9º ano’. (Tereza – Vila Cipoal).

A gente identificava tinha alguns senhores, né, senhores, pai de família, que ele dizia assim, eu sei fazer... por exemplo, a gente está vendo ali a mandioca, né? Eu não entendo muito, assim como se vende, como se faz, como se colhe. E assim muitos deles sabem fazer, mas não sabia colocar no papel. E a gente até tem muitos exemplos em gente de mais idade que sabe passar troco, sabe fazer de uma forma muito rápida. aí vem a vivência do dia a dia. Aquilo que ele faz, vê, foi reproduzindo, foi aprendendo com outro e consegue para não ser enganado também. (Carmem – Vila Cipoal)

[...] A gente não vai muito longe...aquele rapaz ali é meu filho, estudou até a quinta série, ele pouco ele ler. Mas uma matemática, se eu ‘preuguntar’ para ele quanto é que dá tal coisa, quanto é que se divide ele em mim. Mas é bom a pessoa tá na aula [...]. (Carmem – Vila Cipoal)

Na fala do estudante sujeito Antônio evidencia a motivação do educar para o aprendizado escolar como uma forma de proteção contra possíveis enganos ou desinformações na vida cotidiana. Estudar é visto como um meio de se defender, de ter autonomia e de estar preparado para enfrentar situações em que o conhecimento é essencial. A referência ao tempo em que estudava também sugere um reconhecimento da importância da educação adquirida na juventude, que continua a influenciar suas atitudes e decisões.

A análise da unidade de sentido mostra por meio da narrativa oral de Tereza, como o conhecimento escolar adquirido na EJAI é valorizado e repassado para a próxima geração. A exemplo, vemos o movimento dialógico da estudante sujeito com sua filha que é estudante do ensino regular. De modo que a estudante da EJAI ao aprender na escola, se sente capacitada a ensinar sua filha, evidenciando a circulação e continuidade do conhecimento dentro da família. A interação com a filha também revela a eficácia do aprendizado na EJAI, a ponto de a filha,

que está em um nível educacional mais avançado, considerando a relevância dos ensinamentos recebidos pela mãe. Essa dinâmica mostra como o conhecimento escolar impacta diretamente nas relações familiares e no cotidiano, fortalecendo o papel da educação como ferramenta de transformação.

Para essas duas unidades de sentido, vemos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que em seu artigo V garante o direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos. Ele também promove a formação para o exercício pleno da cidadania, o que se relaciona diretamente com as falas dos educandos. A fala que menciona "eu tento estudar pra não ser enganado" (Antônio – Vila Cipoal), demonstra que o conhecimento escolar é visto como uma ferramenta para exercer a cidadania de forma crítica e autônoma. Esse ponto reforça o propósito da educação na formação de indivíduos capazes de compreender e interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor.

A unidade de sentido expressada pela estudante sujeito Carmem, reflete a relação entre o conhecimento prático, adquirido por meio da vivência, e o conhecimento formal, que é sistematizado na escola. Muitos educandos dominam as atividades do cotidiano, como o cultivo da mandioca, de hortas, frutas, mas têm dificuldade em expressar esses conhecimentos de forma escrita ou formalizada. Isso destaca a importância da educação escolar para a fixação e sistematização do saber prático, transformando-o em um conhecimento que pode ser documentado e compartilhado de maneira mais ampla. A escola, nesse sentido, não apenas reforça o que os educandos já sabem, mas também amplia suas capacidades de comunicação.

A mesma estudante sujeito expressa na última unidade de registro desta categoria analítica, a qual observa-se a valorização do conhecimento escolar, especialmente na área da matemática, como uma habilidade prática que pode ser utilizada no cotidiano. Mesmo com limitações na leitura, o filho do entrevistado demonstra habilidade em cálculos mentais, um conhecimento realizado diretamente nas atividades diárias. A fala também reforça a importância da continuidade dos estudos, reforçando que o aprendizado na escola é entrelaçado com as aprendizagens da vida.

Nestas unidades de registros, presentes na terceira e quarta fala desta categoria analítica, vemos que dialogam com as considerações Diegues (2001), pois estamos diante do que o autor chama de etnociência, no sentido de explicar os conhecimentos que são repassados entre gerações e são associados ao conhecimento escolar. Com base nessa etnociência, percebemos

o etnoconhecimento na EJAI, que os estudantes já trazem consigo e que enriquece tanto sua visão de mundo quanto seu processo de escolarização.

Vemos então por meio das falas destes estudantes sujeitos, que o conhecimento escolar não é apenas uma aquisição teórica, mas se entrelaça profundamente com suas práticas cotidianas, sendo utilizado como ferramenta de proteção, de ensino dentro da família, e de conveniência de saberes práticos. A educação formal, especialmente na EJAI, potencializa os conhecimentos pré-existentes e proporciona novas habilidades que são imediatamente aplicáveis no dia a dia, evidenciando a relevância da escolarização na transformação das vidas desses educandos, sustentando isso, Sousa (2023) aponta que o etnoconhecimento refere-se à transmissão das memórias sociais de um determinado grupo ou localidade, abrangendo saberes e conhecimentos tradicionais e geracionais (p.25).

Corroborando com a análise destas falas, vemos que na LDB em seu artigo 28 (Brasil, 1996) estabelece que a educação para pessoas jovens e adultas deve ser oferecida de forma adequada às condições de vida e de trabalho dos educandos, respeitando suas características, interesses e necessidades. Este artigo mesmo não mencionado os idosos, mas fica subentendido sua inserção nesta garantia de acesso a educação para todos, na qual destaca a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos educandos e integração dos saberes ao currículo escolar. Nas falas comprovadas, fica evidente que o conhecimento escolar é adaptado à realidade dos educandos e como isso impacta o cotidiano da família e da comunidade. A LDB, nesse sentido, apoia a ideia de que a educação deve ser significativa, conectada às vivências e ao contexto dos estudantes sujeitos.

5.3.6 Desafios e Motivações para permanecer na EJAI

Iniciamos as análises desta categoria em que de modo geral revela, por meio das falas dos estudantes, os desafios e as motivações para permanecerem inseridos na modalidade da EJAI, são elementos profundamente entrelaçados na rotina e nas expectativas desses sujeitos. Vemos assim dois lados que foram destacadas nas unidades de sentidos surgidas por meio das entrevistas com os estudantes sujeitos.

Por um lado, os desafios evidenciam-se no cansaço físico e na sobrecarga de trabalho, que frequentemente se contrapõem ao desejo de estudar, impondo limitações ao tempo e à energia disponíveis para a educação. Por outro lado, as motivações surgem como uma força contrária a esses obstáculos, ancoradas no desejo de concluir os estudos, de melhorar de vida,

e no apoio recebido por parte dos professores e colegas, que fortalecem a determinação de continuar. Essa combinação de dificuldades cotidianas e impulsos motivacionais configura uma dinâmica complexa, mas resiliente, na trajetória educacional dos estudantes da EJAI.

Quanto aos desafios:

O que fazia pensar em desistir era o cansaço da labuta do dia a dia, as vezes eu ia nas últimas “pra” aula, a professora lembra como era, mas fui até o fim e conclui a 2ª etapa da EJAI (José – Vila Modelo).

As vezes professor meu dia era corrido, muito trabalho, eu ficava muito cansada e não dava vontade de ir, as vezes eu faltava por isso. Mas quando eu não ia a professora manda a atividade, as cópias dos deveres e eu fazia e levava (Maria – Vila Modelo).

Meu plano de vida era tentar conseguir estudar lá na rua, na escola grande, mas hoje complicado. As vezes eu ainda tô aqui na horta, umas seis e meia, e vejo o ônibus passar, aí eu penso, se fosse “pra” estudar na rua hoje eu já nem ia, porque ainda tô aqui no trabalho (José – Vila Modelo).

Referente aos desafios para permanecer na EJAI, as falas dos estudantes sujeitos revelam para permanecer nesta modalidade são, em grande parte, decorrentes de uma sobrecarga física e emocional imposta pela vida cotidiana. Essa sobrecarga está intimamente ligada às condições socioeconômicas e à dinâmica laboral dos educandos, que, em muitos casos, precisam conciliar extensas jornadas de trabalho com as demandas escolares. A seguir, expomos os principais elementos que emergem das falas.

A primeira fala do estudante sujeito José, evidencia um dos maiores desafios: o cansaço extremo resultante das atividades laborais diárias. No relato, o educando menciona como, muitas vezes, chegava ao limite físico ao comparecer às aulas, mas ainda assim persistiu até concluir a 2ª etapa da EJAI. Essa narrativa reflete uma condição estrutural comum em contextos de educação para pessoas adultas, onde o estudo é frequentemente visto como uma atividade secundária em relação à necessidade de garantir a subsistência.

Galperin (2001) traz a esta análise como a exclusão social e as condições adversas afetam o acesso e a permanência na educação. Esta reflexão do autor nos ajuda a contextualizar como a necessidade de trabalhar e a falta de recursos afetam a experiência educacional dos estudantes sujeitos da EJAI. Nesta unidade de sentido, fica explícito que, após um dia de trabalho exaustivo, o ato de aprender e adquirir novos conhecimentos torna-se praticamente inexistente para os estudantes. Segundo Galperin (2001), aprender significa “toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos e habilidades em quem a executa [...]” (p. 85).

Ainda sim, vemos em Freire (1996) a discussão de como a educação de pessoas adultas precisa considerar essas condições de vida. Freire destaca que, para um processo educativo ser verdadeiramente libertador, ele deve partir da realidade concreta dos educandos. No caso em questão, a realidade é marcada pelo esforço para conciliar trabalho exaustivo com o desejo de concluir os estudos, o que evidencia a importância de uma educação que seja ao mesmo tempo flexível e significativa para os contextos específicos dos estudantes.

A segunda fala, da estudante sujeito Maria, traz à tona um aspecto recorrente entre os educandos da EJAI: a falta de tempo. A sobrecarga de trabalho leva à ausência em muitas aulas, mas o relato também destaca uma estratégia pedagógica relevante: a professora enviava atividades para serem feitas em casa quando o estudante não conseguia comparecer. Essa prática reflete uma tentativa de manter o vínculo com o educando, permitindo que ele continue a acompanhar os conteúdos, apesar das ausências.

Esse ponto evidencia a importância de uma educação contextualizada e alinhada às necessidades reais dos estudantes. A flexibilização dos métodos de ensino, junto a um acompanhamento constante, pode ser essencial para garantir a permanência dos estudantes que enfrentam condições adversárias. Saviani (2008) e Gadotti (2003) discutem nesta análise em que contextos de educação popular é fundamental que as práticas educativas sejam pensadas de forma a dialogar com as realidades concretas dos educandos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e acolhedor.

Ao tocante de educação popular, Nascimento (2022) por meio das frentes de lutas de Paulo Freire, como a resistência ao sistema de ensino opressor, mostra o motivo da fala da estudante sujeito Maria ser uma angústia de necessidade educacional, justamente por vivenciarmos ainda um sistema de educação que, apesar das mudanças legislativas, ainda é opressor e excludente. Seguimos ainda na utopia de melhores dias para a EJAI em ofertas de educação ainda mais acessíveis e que cheguem verdadeiramente ao campo.

A última fala, da José, revela um desejo não concretizado de frequentar uma escola regular, inviabilizado pelas condições de trabalho. O estudante percebe que, devido ao horário e à localização da sua horta, não seria possível se deslocar para a escola na zona urbana, onde oferta a 3ª e 4ª etapa. Essa barreira logístico-temporal é uma realidade para muitos educandos da EJAI em áreas rurais. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), enfatiza a importância de uma educação que se ajuste às condições e realidades dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas experiências e dificuldades. A fala reflete um sentimento de

frustração, mas também ressalta a importância da EJAI como uma alternativa essencial de acesso à educação, considerando essas limitações.

Neste contexto, a questão do acesso à educação se revela não apenas como um problema geográfico, mas também como uma questão de equidade educacional. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca a necessidade de uma educação que respeite e se adapte às condições de vida dos educandos, oferecendo flexibilidade e integração com suas realidades. A possibilidade de estudar na própria localidade, em horários que permitem a conciliação com o trabalho, faz da EJAI uma política pública crucial para garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso em idade regular.

Assim, a EJAI atua como um mecanismo de inclusão, permitindo que educandos como o sujeito em questão possam continuar a se educar, mesmo em meio a condições adversas. A atuação da EJAI, conforme as diretrizes estabelecidas, reafirma seu papel na promoção de uma educação acessível e relevante, alinhada às necessidades e realidades das pessoas jovens, adultas e idosas.

Os desafios mencionados pelos educandos da EJAI em São Francisco do Pará refletem a complexidade de se promover uma educação inclusiva e significativa para populações que enfrentam condições socioeconômicas precárias. A análise das falas revela a necessidade de práticas pedagógicas que levem em conta o cansaço, a falta de tempo e as dificuldades de acesso que esses estudantes enfrentam.

Quanto as motivações, temos as seguintes unidades de registros:

A gente vai continuar nesse ano sim, vamos continuar com estudar com ele, bora ver o que vai dar né, esse ano se Deus quiser vai ser até melhor pra gente né, que venha um ano melhor...como diz a Gisele: 'Ah Diego, se for pra sair daqui eu não quero não' (Carmem – Vila Cipoal).

Eu nunca pensei em desistir não, quero continuar a aprender, melhorar a minha letra é o que mais quero. E também ensinar meus filhos no dever de casa. A gente consegue assim saber se eles tão aprendendo na aula né. E de dificuldade que a gente teve esse ano foi mais por problema de saúde mesmo, devido isso. Mas através de negocio de trabalho não, a gente conseguiu se dar bem sim. Porque dava de trabalhar no decorrer do dia e depois ir pra ela de boa. Até porque a gente estuda até 21h30 ou até 22h (Tereza – Vila Cipoal).

Nunca pensei em desistir, eu sentia era falta quando o professor não vinha. As vezes mesmo quando chovia muito a gente ia, porque a escola é perto né, aí ficava mais fácil de ir e vir (Izabel – Vila Cipoal).

E hoje é fácil né, as vezes o cara que não quer saber de nada, tem ônibus e tudo pra levar até a aula. Naquele tempo não tinha esse negócio de merenda, nada...e hoje tem, se levasse alguma coisa bem, se não, ficava com fome. E a distância de onde eu morava naquele tempo era de mais de dois quilômetros, já hoje a escola é na frente de casa. (Antônio – Vila Cipoal).

As falas dos estudantes sobre suas motivações para permanecer na EJAI revelam aspectos cruciais que destacam não apenas os desafios enfrentados, mas também as profundas razões pessoais e contextuais que os mantêm engajados nesse percurso educacional. As motivações expressas pelos educandos oferecem uma visão rica sobre como a EJAI atua como um suporte vital para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

A fala da estudante da Carmem revela um desejo claro de continuidade no processo educativo, evidenciado pelo entusiasmo em manter-se na escola e pela esperança de um ano melhor. Este desejo de permanência reflete a relevância da EJAI para os educandos, oferecendo um espaço onde eles encontram apoio e encorajamento para superar desafios e avançar em suas metas educacionais. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJAI deve oferecer um ambiente que valorize a continuidade do aprendizado e que se ajuste às aspirações dos educandos, garantindo que suas motivações sejam atendidas e suas necessidades reconhecidas (Brasil, 2000).

Quanto a esta motivação, trazemos Freire (1996) enfatizando que a educação deve ser um processo de libertação e transformação, onde os educandos se sintam empoderados e motivados a continuar sua jornada educacional. A perspectiva de Freire ressalta que o engajamento e o entusiasmo dos estudantes são fundamentais para o sucesso da EJAI, pois contribuem para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Sobre esse aspecto, trazemos para a análise Saviani (1983), ao enfatizar a necessidade de uma educação que seja relevante e adaptada às realidades dos estudantes sujeitos. O autor argumenta que a educação deve estar alinhada com as experiências e necessidades dos educandos, o que é essencial para garantir a continuidade do aprendizado e a motivação dos educandos em contextos não convencionais, como na EJAI.

A fala da Tereza ilustra uma motivação centrada no desejo de aprimoramento pessoal e familiar. O educando enfatiza a importância de melhorar a própria caligrafia e de poder auxiliar os filhos com o dever de casa, destacando um compromisso não apenas com seu próprio aprendizado, mas também com a educação de sua família. Esta motivação é apoiada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que afirma a necessidade de uma abordagem educacional que considere as múltiplas dimensões da vida dos estudantes e que permita a integração da aprendizagem com suas responsabilidades e aspirações familiares. A capacidade de conciliar trabalho, estudo e vida familiar é um reflexo direto da flexibilidade e relevância da EJAI.

A fala da Izabel revela um forte compromisso com a educação, mesmo em face de adversidades como o mau tempo. A proximidade da escola é destacada como um fator

motivador crucial, evidenciando como a logística e o acesso físico às instituições de ensino desempenham um papel fundamental na decisão dos educandos de continuar seus estudos. Mais uma vez trazemos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 para esta análise, pois reforça a discussão em que a infraestrutura escolar deve ser adaptada às necessidades dos estudantes, promovendo o acesso e a permanência na escola. A proximidade da escola e a acessibilidade são elementos chave que contribuem para a motivação e a continuidade dos estudantes sujeitos na EJAI.

Nesta análise, vemos novamente em Saviani (1983) boas considerações, por sua vez, discute a importância de uma educação que considere as condições e necessidades dos educandos, enfatizando que a infraestrutura e a acessibilidade são aspectos cruciais para a eficácia do processo educativo. Ele argumenta que uma escola que não se adapta às condições e necessidades dos estudantes pode comprometer a continuidade e o sucesso educacional. Esta análise desta unidade de sentido destaca que a acessibilidade física e a proximidade da escola são fatores determinantes para a motivação e a permanência dos estudantes sujeitos na EJAI. Saviani (1983) observa que condições logísticas favoráveis, como a proximidade da escola, podem diminuir as barreiras para o acesso e contribuir significativamente para a continuidade dos estudos.

A fala do estudante sujeito Antônio sublinha a relevância das melhorias na infraestrutura escolar, como a oferta de merenda e a proximidade da escola, para a permanência dos estudantes na EJAI. Essas melhorias são interpretadas como avanços significativos que incentivam os estudantes a continuar sua jornada de estudos, refletindo uma evolução positiva nas condições educacionais. Vemos novamente no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que as políticas educacionais podem evoluir ainda mais para atender às necessidades dos estudantes sujeitos e oferecer condições adequadas para o aprendizado. A infraestrutura escolar e os recursos disponíveis desempenham um papel fundamental em criar um ambiente que apoie e valorize a permanência dos estudantes.

Vemos nesta análise por meio das considerações de Tuan (2011), a experiência de um espaço vai além de sua localização física, inclui as emoções e percepções que esse espaço evoca. Assim, as melhorias na infraestrutura da escola e a implementação de recursos como a merenda escolar não são apenas avanços funcionais, mas também elementos que enriquecem a experiência educacional. A proximidade da escola reduz barreiras logísticas e facilita o acesso, enquanto a oferta de merenda contribui para o bem-estar dos alunos e valoriza a educação. Essas melhorias, portanto, não só promovem um ambiente mais acessível, mas também fortalecem o engajamento e a motivação dos estudantes.

Em suma, as motivações para permanecer na EJAI, conforme revelado nas falas dos estudantes, destacam uma combinação de aspirações pessoais, necessidades familiares e reconhecimento das melhorias institucionais. A EJAI, ao alinhar-se com as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, demonstra ser uma política educacional que responde de maneira eficaz às demandas dos estudantes sujeitos, promovendo um ambiente que apoia a continuidade e o sucesso educacional, mesmo em contextos desafiadores.

Os desafios enfrentados pelos estudantes da EJAI frequentemente envolvem aspectos relacionados à carga de trabalho e à gestão do tempo. Por exemplo, relatos indicam que o cansaço extremo causado pelas atividades laborais diárias muitas vezes dificultava a frequência às aulas e o desempenho acadêmico. Os estudantes mencionaram a dificuldade em conciliar o trabalho na agricultura com os horários das aulas, evidenciando uma barreira logística significativa. Esse desafio está relacionado com a dificuldade de manter um equilíbrio entre as responsabilidades diárias e o compromisso com a educação, refletindo uma condição estrutural comum em contextos de educação para adultos onde a subsistência é priorizada.

Sobre as motivações, em meio aos desafios recorrentes, os estudantes sujeitos expressaram um forte desejo de continuidade no processo educativo, com ênfase na melhoria pessoal e na capacitação para apoiar suas famílias. A proximidade da escola e a qualidade do ambiente educativo são fatores motivacionais importantes. A disponibilidade de recursos como merenda escolar e a melhoria nas condições físicas da escola têm sido percebidas como avanços significativos que incentivam a permanência dos estudantes. A experiência educacional é valorizada não apenas por suas melhorias funcionais, mas também pelos aspectos emocionais e de qualidade de vida que proporcionam. Além disso, a EJAI se destaca como uma alternativa viável para aqueles que não têm acesso a instituições de ensino regulares, atendendo às necessidades específicas dos educandos e garantindo a continuidade da educação.

5.3.6.1 – Desafios antes da EJAI

Nesta subcategoria trazemos a análise da subcategoria que destaca os desafios dos estudantes sujeitos antes da EJAI, essas falas irão evidenciar como o contexto socioeconômico, o trabalho precoce e a falta de acesso à educação formal marcaram suas trajetórias. Podemos realizar uma análise abrangente considerando três aspectos principais: a necessidade de trabalhar desde cedo, as barreiras geográficas e as dificuldades financeiras e familiares. Para isto apresentamos as falas a seguir:

[...] Era difícil nesse tempo porque eu ia daqui de canoa, descia o rio e ia embora e lá só tinha uma professora nesse tempo lá, eu tinha quatorze ou quinze anos. (Antônio – Vila Cipoal).

[...] desde muito novinha que eu precisei parar de estudar (Rita – Vila Modelo).

Eu sempre trabalhei na agricultura e por muito tempo empregado na granja Marathon, aqui na “tiração” de borracha, a gente era peão. Depois a gente aprendia a prática, depois de 10h a gente já “tava” fora do serviço, já podia ir merendar em casa. Era muito bom. Eu trabalhei 16 anos lá na companhia. Nesse tempo não deu de estudar. Eu gostava de trabalhar lá, a melhor companhia que já teve aqui nessa região foi essa aí, da Granja (Antônio – Vila Cipoal).

Acho que sim professor, consigo fazer essa comparação com a minha vida sim, eu cheguei aqui faz uns 20 anos, eu era novo, mas já trabalhava, aí com o tempo eu fui conseguindo as coisas, meu pai faleceu e eu junto com meus irmãos herdamos um pedaço de terra [...] (José – Vila Modelo).

[...] pois é, foi o que uma vez o professor chegou e perguntou assim, ‘como era nossa vida, tipo a gente trabalhava, como era a nossa função, porque a gente tem essa vontade de ir pra escola?’ Eu disse professor, é aquela coisa, muitas vezes a gente passa o dia todinho na pimenta, esse ano passado eu trabalhei muito na pimenta, eu vou o dia todinho, passo o dia lá, mas quando a gente chega a gente tem ainda aquela inspiração de vir pra cá, pra escola, apreciar a aula todinha, aprender mais um pouco né, porque a gente não sabia muita coisa né, com essas aulas a gente veio aprender mais um pouco. Tinha coisa que a gente não sabia e aprendeu mais um pouco. [...] Porque quando eu estudei, quando eu era nova eu estudei até a 4ª série, minha mãe não tinha condições, a gente trabalhava para se manter. (Tereza – Vila Cipoal).

Eu parei de estudar porque sempre trabalhei pra fora, agora, dia 25 de janeiro faz 2 anos que eu operei, eu trabalhava para fora antes disso, aí agora eu parei só em casa mesmo. Não era casa de família não, era na agricultura mesmo, eu fui uma vez trabalhar em casa de família, mas eu não gostei não, preferi trabalhar no braçal mesmo na agricultura, época de pimenta, na roça com a minha mãe, com meus pais, aí depois que eu me amiguei também a mesma coisa, trabalhemos sempre na agricultura. A agricultura me fez ter minhas coisinhas, quando eu era nova “butava” muitas tarefas de roça e no final lucrava bastante, no caso era plantação de maniva “pra” fazer farinha né. Fui vivendo assim, a agricultura me ajudou muito, foi de onde fiz dinheiro pra comprar as ‘coisa’ que tenho hoje. Depois das doenças que a pega né, aí tive que deixar as coisas que eu plantava, meu marida já conseguia ter uma vida melhorzinha pra gente viver (Tereza – Vila Cipoal).

A maior dificuldade é que era longe antigamente, de onde a gente estudava e onde era a escola. Aí no meu tempo eu morava com meu pai, aí tinha que atravessar o igarapé. Era longe viu, mas dificuldade era ir de canoa. (Antônio – Vila Cipoal).

Quando eu era mais novo, muita coisa eu aprendi com o meu pai sabe. Como pescar, as noites certas de pegar um bom cará, ahhh tempo bom. No começo eu tinha medo de andar de canoa, remar de noite essas coisas né, mas eu fui crescendo e já pude ir ensinado pros meus filhos isso também. Hoje eles tão tudo empregado com seus ‘estudo’, mas no começo a gente relou muito (Antônio – Vila Cipoal).

As falas dos estudantes sujeitos evidenciam desafios complexos enfrentados antes de ingressarem na EJAI, muitos dos quais estão intimamente relacionados a questões

socioeconômicas e à necessidade de trabalhar desde cedo. O relato do estudante Antônio, que menciona a dificuldade de acessar a escola devido à distância e à falta de infraestrutura, como a necessidade de usar canoas para atravessar rios, ilustra uma barreira recorrente em áreas rurais. Segundo Arroyo (2005), as condições geográficas e a precariedade dos serviços básicos são fatores que perpetuam a exclusão educacional em regiões de vulnerabilidade, onde o acesso à escola é comprometido desde a infância. Isso se alinha com a visão de Saviani (2009), que argumenta que o acesso desigual à educação contribui para a reprodução das desigualdades sociais, fato este evidenciado nas localidades de Vila Modelo e Cipoal em São Francisco do Pará.

Outro ponto crítico aparece na fala da estudante Rita da Vila Modelo, ao destacar que precisou abandonar os estudos muito cedo para trabalhar. Esse cenário é emblemático da realidade enfrentada por muitos jovens em contextos rurais, onde a necessidade de contribuir para a renda familiar se sobrepõe ao direito à educação. De acordo com Kuenzer (1991), a educação de pessoas jovens e adultas historicamente enfrenta o desafio de resgatar sujeitos que foram marginalizados pelo sistema educacional em razão das demandas do mercado de trabalho e das condições econômicas familiares. Freire (1996) também discute essa problemática ao afirmar que a educação, para esses sujeitos, deve ser uma prática libertadora, capaz de promover a tomada de consciência sobre a importância do estudo como ferramenta de transformação social.

O relato sobre a experiência de trabalho na agrovila Granja Marathon, Antônio destaca como o emprego desde cedo suplantou a possibilidade de estudar. A relação entre trabalho e educação é abordada por Haddad e Di Pierro (2000), que afirmam que muitos trabalhadores, ao ingressarem na EJAI, trazem consigo experiências laborais ricas, mas também carregam cicatrizes deixadas por anos de exploração e desvalorização da educação formal. Nesse sentido, a formação voltada para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas precisa não apenas reconhecer essas vivências, mas também oferecer caminhos para superar as limitações decorrentes da falta de escolarização.

A fala do estudante José destaca a importância das experiências de vida e do conhecimento herdado de gerações anteriores, especialmente dos pais, a este relato evidenciamos o etnoconhecimento. Esse saber prático e familiar, transmitido ao longo da vida, contribui significativamente para a formação da identidade e das habilidades necessárias para o cotidiano, especialmente em contextos rurais. No entanto, como aponta Bourdieu (1992), a ausência de uma formação escolar formal limita o acesso ao capital cultural institucionalizado,

essencial para a mobilidade social e para a inserção em oportunidades mais amplas na sociedade contemporânea.

Bourdieu (1992) argumenta que o capital cultural adquirido em espaços educativos formais é um dos principais fatores que garantem o sucesso escolar e, por extensão, o acesso a posições sociais mais valorizadas. Assim, a falta dessa formação sistematizada reforça a reprodução das desigualdades sociais, perpetuando barreiras ao longo das gerações. Ao reconhecer a importância tanto do saber prático quanto do conhecimento escolar, é possível compreender como a EJAI desempenha um papel crucial ao possibilitar o acesso ao capital cultural e à ampliação de horizontes para esses estudantes, que buscam na educação formal uma forma de superar limitações históricas e sociais.

Além disso, o trabalho na agricultura, mencionado em vários relatos, se configura como uma constante na vida desses sujeitos, tanto como fonte de subsistência quanto como barreira para a continuidade dos estudos. Tuan (2011, p. 5), em sua abordagem sobre a experiência espacial e as práticas culturais, nos ajuda a compreender como a agricultura, mais do que uma atividade econômica, molda a visão de mundo e as prioridades dos sujeitos. No entanto, essa mesma atividade, quando ocupa a maior parte do tempo, exige esforço físico extremo, afasta os indivíduos do ambiente escolar, dificultando a conclusão dos estudos.

A comparação entre as condições educacionais passadas e presentes, como visto na fala de Antônio, também revela a importância das melhorias na infraestrutura escolar para a permanência dos estudantes na EJAI. Conforme apontado por Saviani (2007, p. 11), a infraestrutura escolar adequada é um fator determinante para o acesso e a permanência na educação, especialmente em áreas rurais, onde a distância e a precariedade das instalações escolares eram, e muitas vezes ainda são, fatores críticos de evasão.

Nesse sentido, a análise das falas revela que os desafios enfrentados pelos sujeitos antes de ingressarem na EJAI são multifacetados e estruturais. Eles envolvem desde barreiras físicas e geográficas até questões socioeconômicas profundas, que exigiram escolhas difíceis entre o trabalho e a educação. Assim, a EJAI se apresenta como um espaço essencial para a resignificação dessas trajetórias, oferecendo uma segunda oportunidade para sujeitos que, em sua maioria, foram excluídos das oportunidades educacionais durante a juventude. A partir dessas vivências, a EJAI não só acolhe, mas também potencializa o desenvolvimento integral desses estudantes, considerando suas especificidades e realidades adversas.

5.3.7 É preciso esperar: novos caminhos, novas lutas

Nesta categoria expressa o processo de luta e construção de novos horizontes pelos sujeitos da EJAI. Nesse contexto, as falas dos estudantes evidenciam a busca por uma educação que não só resgata direitos, mas também possibilita a construção de novos projetos de vida e de identidade. Essa análise irá dialogar com o pensamento de autores que discutem a educação crítica, a autonomia dos sujeitos e a transformação social, conforme as falas a seguir:

O que o Diego me falava muito assim ó, dona Iracy a gente no trabalho a gente no dia a dia é um trabalho muito pesado que a gente no dia a dia, mas a gente “butar” a cabeça no lugar, como diz a mulher, a gente consegue fazer o que é de destino pra gente né. Como eu dizia pra ele, na roça é bom, é... você vai pro roçado, vai. Lá no roçado você vai capinar, se você for arrancar uma mandioca você arranca, que nem agora já foi arranca né, agora já tá aqui, eu já vou rapar, pra cevar pra aprontar e torrar só amanhã (Carmem – Vila Cipoal).

Continuar meus estudos e continuar a aprender mais, esse ano que passou foi muito bom pra mim, aprendi muito, coisa que lá quando eu era criança não aprendi e hoje sei (Carmem – Vila Cipoal).

Meu plano é continuar esse ano agora, se o professor continuar né, ele disse que vai continuar as aulas... ai eu quero permanecer sim (Antônio – Vila Cipoal).

Agora depois de finalizar esse ano, meu plano é continuar as aulas sim. Vou agora pra 3ª etapa, é mais diferente né, com mais professores, mas quero seguir sim meus estudos (Tereza – Vila Cipoal).

Eu vou continuar esse ano de 2024 sim, é o que eu quero, mas se for lá pra fora eu não quero não, é mais longe ter que ir á pra vila de Jambu-Açu (Izabel – Vila Cipoal).

Professor, eu conseguindo ler direito mesmo, meu sonho é ser locutor. Uma vez eu fiz uma chamada rápida na rádio lá em Maracanã, todo mundo gostou, deu até ciúmes no pessoal lá, mas eu tenho dificuldade na vista, não consigo ler direito, mas esse é meu sonho, ser um comunicar locutor. Mas tem que estudar e ter boa facilidade de leitura (João – Vila Modelo).

A fala da estudante sujeito Carmem remete à ideia de resiliência e à capacidade dos sujeitos de resistir às condições adversas por meio do trabalho e do estudo. Freire (2018, p. 94) neste contexto ressalta que a educação, quando crítica e libertadora, promove a tomada de consciência e o fortalecimento do sujeito na sua capacidade de transformar a realidade. Essa resiliência é também um ato político. Santos (2016) enfatiza a necessidade de pensar a educação em termos de "Epistemologias do Sul", reconhecendo e valorizando os saberes populares e as formas de resistência desenvolvidas pelas classes populares. Nesse sentido, o “esperançar” não é apenas um ato individual, mas parte de um movimento coletivo que confronta as desigualdades históricas.

Ainda em Santos (2016), com base nesta unidade de sentido de Carmem, vemos que o autor enfatiza que a educação deve ser pensada em termos de "epistemologias do Sul", uma abordagem que valoriza o conhecimento local e popular como formas de resistência e transformação social. Essa perspectiva propõe um "conhecimento prudente para uma vida decente", estruturado em quatro princípios fundamentais relacionados ao conhecimento, sendo ele: científico-natural e científico-social; local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e todo conhecimento científico pretende se constituir em senso comum (Santos, 2016, p. 24).

A narrativa da estudante sujeito Carmem afirma, que: “esse ano [2023] que passou foi muito bom pra mim, aprendi muito...”, revela um processo significativo de resgate e reconstrução de suas histórias educacionais. Esse processo é crucial para a construção de uma nova identidade, pois permite que os indivíduos, muitas vezes marginalizados, reconquistem e valorizem aspectos de suas vidas que foram anteriormente negligenciados ou desconsiderados. Arroyo (2013) argumenta que a EJAI desempenha um papel fundamental na reconstituição das trajetórias e identidades dos indivíduos. A EJAI não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas é um espaço de reconhecimento das histórias pessoais e coletivas que foram historicamente excluídas do sistema educacional formal. Esse reconhecimento é essencial para a valorização dos sujeitos como cidadãos plenos, com direitos e capacidades para se posicionar de maneira ativa e crítica na sociedade.

Na unidade de sentido da estudante sujeito Tereza: "Meu plano é continuar esse ano agora...", é expressado o desejo de continuar os estudos revela a compreensão da educação como um direito e como uma ferramenta de emancipação. O desejo de permanência na escola, apesar das dificuldades, revela uma busca por dignidade e reconhecimento, conforme apontado por Arroyo (2005), que vê na EJAI uma oportunidade de resgatar direitos negados e de transformar a vivência escolar em uma experiência significativa e valorizada. Também vemos nesta unidade de sentido o tratamento da educação como prática de liberdade, argumenta que a verdadeira educação transformadora é aquela que desperta a consciência crítica e oferece condições para que os sujeitos, especialmente aqueles das margens sociais, possam romper com as estruturas de opressão.

Na fala do estudante João: “Meu sonho é ser locutor... Mas tem que estudar e ter boa facilidade de leitura.", expressa os desejos pessoais que a inserção na EJAI podem garantir. Eles são projetos de vida que representam uma luta por reconhecimento e pertencimento social. A perspectiva de Hooks (1994) *apud* Barcelos (2022) sobre a “pedagogia do amor” destaca a importância de uma educação que se conecta com os sonhos, as dores e as esperanças dos

sujeitos. Quando o estudante expressa o desejo de ser locutor, ele não apenas almeja uma carreira, mas reivindica um espaço de visibilidade e voz dentro de uma sociedade que historicamente o marginalizou. Esse desejo está ligado a uma necessidade de apropriação da linguagem e da comunicação, instrumentos fundamentais de poder e participação social.

Na análise desta categoria, mostra que a EJAI é um espaço de resistência, transformação e criação de novos sentidos. Ao integrar autores como Freire (2018), Santos (2016), Arroyo (2005) e (2013), assim como Hooks (1994) *apud* Barcelos (2022), fica evidente que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um processo mais profundo de construção identitária, luta por direitos e reivindicação de uma pedagogia crítica e libertadora.

Os estudantes da EJAI, como agentes históricos e sociais, resistem ativamente a práticas pedagógicas conservadoras, construindo suas próprias trajetórias educativas, alicerçadas na esperança e na luta por novas formas de existência. A educação, nesse contexto, é uma ferramenta para romper com ciclos de exclusão e abrir caminhos para novas possibilidades de vida, onde os sonhos, os projetos e as lutas são centralizados.

6. DISCUSSÕES CONCLUSIVAS

O estudo apresentado revela a complexidade e a profundidade da relação entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com a memória desses estudantes sujeitos e o etnoconhecimento nas localidades do campo, Vila Cipoal e Vila Modelo, em São Francisco do Pará. Através das narrativas orais e das memórias coletivas desses sujeitos, emergiram não apenas histórias de vida, mas também um rico acervo de saberes e práticas culturais que, muitas vezes, são negligenciados pelas abordagens educacionais convencionais, mas que, através da EJAI, mantêm-se resistentes e ressignificados.

A EJAI transcende a mera inserção no ambiente escolar e assume um papel central na luta por justiça social e reconhecimento. Esses estudantes frequentemente oriundos de comunidades marginalizadas e enfrentando dificuldades socioeconômicas, buscam na educação uma forma de superar as limitações impostas por tais contextos. Essa busca é impulsionada pela necessidade de representatividade e pela vontade de se emancipar, tanto no sentido pessoal quanto coletivo. Aqui, a alfabetização deixa de ser apenas uma ferramenta técnica para a inserção no mundo letrado e se transforma em um ato político e cultural, onde os sujeitos reconstróem suas identidades e ressignificam suas trajetórias de vida.

As reflexões de Paulo Freire (2018) neste estudo foram fundamentais para entender o caráter transformador da educação em espaços como a EJAI. Para Freire (2018), a educação precisa ser dialógica e libertadora, pois só assim ela pode responder às necessidades concretas dos educandos. No caso da EJAI, essa perspectiva freireana se manifesta na valorização das vivências dos estudantes sujeitos, nas suas histórias de resistência e na integração dos seus saberes com o currículo escolar. A educação dialógica proposta pelo autor possibilita que os educandos não sejam meros receptores de conhecimento, mas protagonistas ativos do processo educativo, participando da construção do saber de forma crítica. Ao reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes, a EJAI não apenas promove a inclusão escolar, mas contribui para a construção de um espaço educacional que respeita e empodera os indivíduos.

Além disso, a EJAI cumpre um papel essencial na promoção da autonomia dos sujeitos em seus contextos de vida. A educação, nesse sentido, se torna uma ferramenta de emancipação, possibilitando que os estudantes se apropriem de seus direitos e potencialidades. Freire (2018) defende que o processo educativo precisa partir da realidade vivida pelos educandos e se dirigir à transformação dessa realidade. Nessa modalidade de ensino a emancipação se dá na medida em que os sujeitos, ao adquirirem conhecimentos formais, também se fortalecem como agentes sociais, capazes de intervir em suas localidades e reivindicar melhores condições de vida. O

reconhecimento das suas lutas, histórias e saberes no ambiente escolar transforma a alfabetização em um processo de justiça social, onde a inclusão vai além da sala de aula e passa a ser uma transformação integral da cidadania desses indivíduos.

Os resultados da pesquisa demonstram que o etnoconhecimento, transmitido através de gerações, adquire uma nova dimensão quando integrado ao ambiente da educação formal. Esse processo de resignificação é crucial para garantir que o conhecimento tradicional não se perca, mas seja adaptado e atualizado para os desafios contemporâneos. Ao incorporar essas experiências acumuladas ao longo do tempo, a educação formal se torna um espaço onde o passado não é esquecido, mas serve de alicerce para o futuro. Isso confere aos estudantes sujeitos da EJAI um senso de continuidade e pertencimento, fortalecendo não apenas suas trajetórias individuais, mas também o tecido social e cultural de suas localidades. A valorização do etnoconhecimento transforma a sala de aula em um local de interação entre o saber acadêmico e o saber popular, ampliando o papel da escola como agente de preservação e inovação cultural.

Conforme argumenta Ecléa Bosi (1994), a qual colaborou como aporte teórico e conceitual nesta pesquisa, afirma que a memória é fundamental na formação da identidade, tanto individual quanto coletiva. No contexto da EJAI, as memórias coletivas, expressas nas narrativas dos estudantes, atuam como um elo entre o presente e o passado, permitindo que a cultura e os valores locais sejam transmitidos e preservados. Essas memórias, ao serem inseridas no currículo escolar, contribuem para uma educação mais contextualizada, onde as experiências e vivências dos educandos se tornam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo também tem um impacto significativo na autoestima e na valorização pessoal dos estudantes, que se veem reconhecidos e representados no ambiente escolar, algo que é muitas vezes negligenciado pelas abordagens educacionais tradicionais.

Além disso, a inclusão do etnoconhecimento e das memórias coletivas no currículo da EJAI tem um papel crucial na resistência cultural e na resiliência social. Ao resgatar e valorizar esses saberes, a educação contribui para a manutenção das identidades locais e para a proteção contra a homogeneização cultural imposta por processos globalizantes. Esse reconhecimento dos saberes tradicionais fortalece a capacidade das comunidades de enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais que se apresentam. A educação, portanto, torna-se um instrumento de empoderamento, em que as pessoas jovens, adultas e idosas, ao resignificarem suas próprias histórias e saberes, se posicionam como protagonistas na construção de seu futuro, assegurando que suas vozes e conhecimentos permaneçam vivos e atuantes nas transformações sociais e culturais que atravessam.

Assim, a EJAI assume um papel central na emancipação dos sujeitos envolvidos, funcionando como um espaço de transformação que transcende a transmissão de conhecimentos formais. Conforme Nascimento (2022) ressalta, esse processo formativo é multifacetado, englobando dimensões cidadãs, políticas, pedagógicas e emancipadoras, o que se torna particularmente relevante no contexto das populações amazônicas, onde o acesso à educação ainda enfrenta desafios estruturais. Através da valorização das vivências, dos saberes tradicionais e das memórias coletivas, a EJAI contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma autônoma e participativa em suas comunidades. Dessa forma, a educação deixa de ser um instrumento apenas de inclusão escolar para se tornar uma ferramenta de justiça social e de fortalecimento da identidade cultural, permitindo que os sujeitos amazônicos ressignifiquem suas trajetórias de vida e reivindiquem sua posição no cenário político e social mais amplo.

Neste cenário, as contribuições de Fernandes e Ramos (2020), Fernandes e Fernandes (2018) e Fernandes, Santos e Rocha (2022) são cruciais para a compreensão das dinâmicas complexas que permeiam os estudos antrópicos e interdisciplinares na Amazônia, destacando a interdependência entre as práticas humanas e o ambiente natural, foco este do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), a qual essa pesquisa é vinculada. A Amazônia, com sua diversidade cultural e ecológica, serve como laboratório natural onde as interações sociais e ambientais não são apenas coexistentes, mas se influenciam mutuamente.

A abordagem interdisciplinar, ao integrar conhecimentos provenientes de diferentes áreas - como a ecologia, a antropologia e a educação - permite uma análise mais abrangente das realidades locais, reconhecendo a importância dos saberes tradicionais e das práticas sustentáveis que vêm sendo desenvolvidas ao longo de gerações. Nesse contexto, a educação deve ser vista não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas como um espaço de diálogo e construção conjunta, onde os educandos podem resgatar e recontextualizar saberes ancestrais à luz dos desafios contemporâneos que suas comunidades enfrentam.

A inclusão dos saberes ambientais e culturais no currículo da EJAI emerge, assim, como uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação que não apenas respeita, mas que também integra as especificidades locais, possibilitando um aprendizado contextualizado e significativo. Ao valorizar as práticas e os conhecimentos tradicionais, a EJAI se torna um veículo de resistência cultural e de fortalecimento da identidade comunitária, permitindo que os estudantes sujeitos se reconheçam como agentes ativos na construção de suas histórias. Essa abordagem educativa, conforme articulado pelos autores do PPGEAA citados neste estudo, é

essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre suas realidades e de atuar em suas comunidades com autonomia e responsabilidade. Dessa forma, a EJA/EJAI não se limita a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas os empodera para se tornarem protagonistas na luta por um futuro mais justo e sustentável, promovendo uma visão holística da educação que considera a totalidade do ser humano e suas interações com o mundo que o cerca.

A análise dos dados também destacou os desafios enfrentados pelos estudantes sujeitos, especialmente a necessidade de conciliar trabalho e estudos em um contexto marcado por limitações sociais e econômicas significativas. A luta constante desses indivíduos para superar barreiras socioeconômicas não é apenas um reflexo das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, mas também evidencia a complexidade das relações entre educação, trabalho e inclusão social. Salomão Hage (2021) ressalta que os movimentos sociais e as políticas públicas direcionadas à EJA/EJAI não são meras ferramentas administrativas, mas sim instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação que efetivamente busca a justiça social.

Nesse sentido, a mobilização social se torna uma peça-chave para fortalecer as políticas educacionais, não apenas no sentido de garantir acesso, mas também para assegurar que os sujeitos da EJA/EJAI sejam protagonistas de suas próprias trajetórias educativas, moldando assim suas vidas de maneira autônoma e consciente. A participação ativa desses estudantes nas discussões sobre as políticas que os afetam é crucial para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que suas realidades sejam refletidas nos currículos e nas metodologias aplicadas. Portanto, a construção de uma educação inclusiva e emancipadora depende não apenas da implementação de políticas públicas eficazes, mas também da capacidade de mobilização dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos, ressaltando a interconexão entre educação e transformação social.

Neste estudo trouxemos também o papel necessário dos movimentos sociais para compreender as dinâmicas que permeiam a EJA/EJAI, uma vez que esses movimentos atuam como mudanças sociais e educativas. Historicamente, os movimentos sociais têm sido os protagonistas na luta pela inclusão e pela garantia de direitos, promovendo a conscientização sobre a importância da alfabetização e da formação continuada. Ao se mobilizarem em prol de uma educação acessível e de qualidade, essas iniciativas não apenas visibilizam as demandas das comunidades marginalizadas, mas também fomentam a construção de um conhecimento que respeita e valoriza as particularidades culturais e sociais dos sujeitos. Portanto, a presença e a atuação desses movimentos são essenciais para promover um ambiente educacional que reflita as realidades dos estudantes e que favoreça a permanência e a efetividade da EJA/EJAI.

Em adição, a intersecção entre a EJA/EJAI e os movimentos sociais proporciona um espaço de resistência e de empoderamento, onde os estudantes se tornam agentes ativos de sua própria formação. Os movimentos sociais não apenas promovem a articulação entre diferentes grupos e instituições, mas também incentivam a troca de saberes e experiências, enriquecendo o processo educativo. Ao considerar a importância dos etnoconhecimentos e das narrativas coletivas presentes nas comunidades, esses movimentos importantes para a construção de práticas pedagógicas que valorizam as identidades e as histórias dos sujeitos. Assim, a inserção dos movimentos sociais no contexto da educação é necessária, pois promove uma educação que não busca apenas a alfabetização, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, esta dissertação aponta para a necessidade urgente de um maior reconhecimento institucional das memórias e dos saberes tradicionais no contexto da EJAI. A preservação dessas memórias, conforme evidenciado nas narrativas dos estudantes, é fundamental para a construção de um currículo que valorize as especificidades culturais e fortaleça a identidade comunitária. Conjugada a esta pesquisa, porém não tido neste momento como foco, vemos a atual política de fomento da EJA no Estado nacional, a qual trata-se do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, a discussão a público deste pacto iniciou em junho de 2024, atualmente já passado a etapa de adesão da secretaria distrital e das secretarias estaduais e municipais, o pacto avança para futuras etapas.

O referido pacto se fortalece como uma política pública essencial, direcionada à superação de um dos mais graves problemas sociais do Brasil, o analfabetismo. Esta política, discutida por Haddad e Di Pierro (2000), é crucial para enfrentar o grave problema do analfabetismo no Brasil e garantir que todos os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, particularmente aqueles em áreas rurais e marginalizadas. Com base nos dados da Pnad Contínua 2023, que indicam que 9,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais permanecem não alfabetizados, fica evidente que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas deve ser tratada não apenas como uma meta, mas como um compromisso ético e político. A alfabetização, a elevação da escolaridade e a ampliação da oferta da EJAI, especialmente em áreas rurais e para populações marginalizadas, são fundamentais para garantir que todos os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos.

Neste contexto, é relevante destacar a contribuição de Ramos (2024) sobre a utopia na educação. A perspectiva filosófica apresentada sugere que a educação deve estar sempre

orientada para o futuro, em constante processo de transformação. Esta visão dialoga diretamente com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, que busca não apenas superar as lacunas do passado, mas projetar um futuro mais inclusivo e democrático, onde a educação seja acessível a todos.

A pesquisa também abre espaço para futuras discussões, como a juvenilização da EJA, fenômeno que, nos últimos anos, tem emergido com força nas políticas educacionais e nas salas de aula brasileiras. Este processo não apenas reflete mudanças demográficas e sociais, mas também evidencia a necessidade de repensar as abordagens metodológicas que têm sido tradicionalmente aplicadas na EJAI. Compreender a juvenilização da EJA requer uma análise crítica das condições que levam a essa transformação, incluindo fatores como a inclusão de jovens adultos que buscam não apenas a alfabetização, mas também a formação técnica e profissional que os prepare para os desafios contemporâneos.

Apesar de não ter sido o foco central deste estudo, a investigação sobre a juvenilização da EJA se revela como uma vertente essencial para o avanço do campo educacional, exigindo um aprofundamento nas práticas pedagógicas que articulem saberes tradicionais e contemporâneos, e promovam a construção de um currículo que dialogue efetivamente com as necessidades e aspirações desse novo público. Ao abordar essa temática em estudos futuros, será possível contribuir para a formação de uma EJAI mais inclusiva e adaptável, que não apenas reconheça a diversidade de seus sujeitos, mas que também abra caminhos para uma educação mais transformadora e emancipadora.

Portanto, esta pesquisa reafirma a necessidade de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades culturais e históricas dos sujeitos da EJAI. Para avançar rumo a uma sociedade mais justa e equitativa, é imperativo que o currículo da EJAI incorpore os saberes locais e as experiências de vida dos educandos, promovendo um diálogo entre o conhecimento formal e o conhecimento tradicional. A superação do analfabetismo e a valorização do etnoconhecimento não são apenas objetivos educacionais, mas também são essenciais para a construção de um Brasil, um Pará e um São Francisco do Pará verdadeiramente democráticos, onde os cidadãos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades, marcas e “belezuras” de homens e mulheres que antropizam o espaço vivido e contribuem para a formação da nossa sociedade amazônica.

Referências

- AGGIO, Alberto; COELHO, Hercídia Mara Facuri. Globalização: conceito e problema. **Em tempo**, Marília, v. 6, p. 21-26, ago.2004.
- ALTAFIN, Iara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília: CDS/UnB, p. 1-23, 2007. Disponível em <https://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/70/fl1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-altafin---2007.pdf>
- ANDRADE, Ana Camila de; MORAES, João Carlos Pereira de; PEREIRA, Ana Lúcia. “Tempo, para que te quero?”: o conceito de tempo nas pesquisas em educação. **Interfaces Científicas** • Aracaju • V.12 • N.2 • p. 81 - 101 • Publicação Contínua - 2024.
- ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Estante: Pedagogia, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=nOgbBAAQBAJ&lpq=PT2&ots=DgBo7EJnFA&dq=Miguel.%20Curr%C3%ADculo%2C%20territ%C3%B3rio%20em%20disputa&lr&hl=pt-BR&pg=PT2#v=onepage&q=Miguel.%20Curr%C3%ADculo,%20territ%C3%B3rio%20em%20disputa&f=false>
- ARROYO, Miguel. Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen; RODRIGUES, Fabiana; MARQUES, Marcos; CARBONEL, Renata (Org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas**. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024. 108p. (79-87)
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma Revisão dos Estudos Dentro da Abordagem Crítica**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, 2022. p. 24-35
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2009. (Obra original publicada em 1977)
- BARROS, José D’Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. pp. 35-67.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória Barros; MOURÃO, Luciana Mourão. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 30, e174090, 2018. Acesso em 23 de junho de 2024. Disponível em: scielo.br/j/psoc/a/v6X4NdsLGPx7fmpJBCWxsdB/?format=pdf&lang=pt
- BELLO, J. L. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

Disponível em https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf

BOBBIO, Noberto. **O tempo dememória**: De senectute e outros escritos autobiográficos. Einaudi. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, **Estatuto do Idoso**. – 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 39 p. Conteúdo: Lei no 10.741/2003. Acesso em 17 de maio de 2024. Disponível em: [Estatuto_do_idoso_5ed.pdf](#) (senado.leg.br)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. – IBGE/Cidades. Acesso em 23 de junho de 2024. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-francisco-do-para/panorama

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Período do Regime militar**. Pedagogia em foco, Vitória, 1993.

BRÊTAS, A. C. P. **Enfermagem e Saúde do Adulto**. Barueri: Manole, 2006.

BRIZOLA, Jairo. FANTIN, Nádia. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arino**. Juara-MT, v. 01, n. 02, 2016.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Acesso em 23 de junho de 2024. Disponível em: [EDU&PES_V28_N1](#) (scielo.br)

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Acesso em 13 de maio de 2024. Disponível em: [04_artigo_elizabeth.qxd](#) (scielo.br)

CALDART, Roseli Saete. Educação do campo. *In.*: CALDART, Roseli Saete;

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução à globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2013. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4949312/mod_resource/content/5/CANDAU%2C%20V.M.%20%282013%29.%20Muticulturalismo%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

CASTRO, R. C. Q. **O ofício de benzer como produção de conhecimento: etnografando práticas de benzeção do município de Tracuateua – Pa – Amazônia – Brasil**. 2020, Dissertação (Mestrado em Programa de Pós - Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA) - Universidade Federal do Pará. Orientador: Gisela Macambira Villacorta.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 e.d - São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Papires, 1994.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Alternância na formação de educadores do campo: contribuições dos movimentos sociais para sua materialidade**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 474-496, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49421/34924>

FERNANDES, J.G.S; SANTOS, A. M; SERUFFO, M.C.R. **Indicadores Antrópicos e Governança Socioambiental**. *ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas*, [S.l.], n. 18, p. 129-152, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2548>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas Papirus, 1999.

FERREIRA, A.H; VILELA, E. G. **Memória de vida: a importância das memórias autobiográficas dos estudantes da EJA**. **Revista Foco**, Curitiba-PR, v.17, n.3, e4712, p. 01-12, 2024.

FILHO, A. A. S.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização**. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>.

FRANCA, Aline da Silva; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação do etnoconhecimento sob a ótica da epistemografia interativa. **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB)**, João Pessoa, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Acesso em 10 de julho de 2024. Disponível em: Microsoft Word - de capa a capa final.doc (diaadia.pr.gov.br)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales: La ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. 2. reimpr. In: ROJA, L. Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2001.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 65). Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Acesso em 17 de maio de 2024. Disponível em: Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf (ufg.br)

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. l.], v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815>. Acesso em: 31 maio. 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Célia. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de ago. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011. Acesso em 13 de maio de 2024. Disponível em: EmAberto85.indd (ufra.edu.br)

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral: O uso de jogos**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laetitia Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. (Capítulo 1: Memória coletiva e memória individual, p. 25-47)

Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf

JAFELICE, Luiz Carlos. Etnoconhecimentos: por que incluir crianças e jovens? Educação intercultural, memória e integração intergeracional em Carnaúba dos Dantas. **Revista Inter-Legere**, Número 10, de janeiro a junho de 2012.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In.*: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In.*: Gaskell G. (Org.). **Entrevistas individuais e grupais**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.64-89.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf> Acesso em 15 de ago. 2024.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas. Belo Horizonte: Editora Artemed, 1999. Acesso em 23 de junho de 2024. Disponível em: Laville, Christian Dionne, Jean_A Construção do Saber (completo).pdf (slideshare.net)

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Acesso em 17 de maio de 2024. Disponível em: História e Memória - JACQUES LE GOFF (ufrb.edu.br)

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004: 251-290.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. C. A. C.; LAFFIN, M. H. L. F. A relação com o saber e o empoderamento de idosos em processos de escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82053, 2022.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Original publicado em 1922). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7908284/mod_resource/content/3/MALINOWSKI%20C%20Bronislaw%20-%20Argonautas%20do%20Pac%20C3%ADflico%20Ocidental.pdf Acesso em 17 de ago. 2024.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626/pt>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>

MOLINA, Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011. Acesso em 13 de maio de 2024. Disponível em: [EmAberto85.indd \(ufra.edu.br\)](#)

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (organizadores). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. *In.*: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

MOZZATO, A. R. GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, 2011. p. 731-747.

MURARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011. Acesso em 13 de maio de 2024. Disponível em: [EmAberto85.indd \(ufra.edu.br\)](#)

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo: lutas populares que educam pessoas jovens e adultas**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** *tradução oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. Acesso em 17 de maio de 2024. Disponível em: [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(tjisp.jus.br\)](#)

PACHECO, Gonçalo, “A Escola não é uma ilha”. **Profforma** N° 01 – Dezembro 2010. Acesso em 5 de junho de 2024. Disponível em: [Microsoft Word - jregio.doc \(cefopna.edu.pt\)](#)

PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. / . – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Acesso em 13 de maio de 2024. Disponível em: [1191.pdf \(fiocruz.br\)](#)

RAMOS, J. B. S. **Enrique Dussel: um pensador da Utopia**. Revista Cocar, [S. l.], n. 24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8376>. Acesso em: 28 ago. 2024.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L. As Práticas Educativas de Regulação e Emancipação na EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e117867, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117867vs01>.

RIBEIRO, S. C. **A experiência da solidão a partir do olhar de pessoas idosas do programa grupo de educação na terceira idade.** 2022, Dissertação (Mestrado em Programa de Pós - Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA) - Universidade Federal do Pará. Orientador: João Batista Santiago Ramos.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 2007. (9ª reimpressão, 2020) Capítulos 2: "História / Epistemologia" (p. 151-288) e 3: "A condição histórica" (p. 303-459). (Título original: *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000).

ROCHA, C. J. T.; BATISTA, J. B. S. Estudos antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares. In: ROCHA, C. J. T.; BATISTA, J. B. S. (Org.). **Estudos antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares.** Curitiba, Paraná. Editora Appris, 297p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP, 1983. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4969763/mod_resource/content/1/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf Acesso em 13 de ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Política e currículo: A experiência brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvKxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de ago. 2024.

SAMPAIO, R.F. MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia.** São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, A. A. P.; CARVALHO, J. G. C. Campesinato e agricultura de subsistência em São Tomé e Príncipe: notas para se pensar desenvolvimento e inclusão. **Revista NERA**, 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A educação na sociedade global do conhecimento: os desafios e o papel das universidades.** 2. ed. Coimbra: Almedina, 2016. Disponível em https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf Acesso em 16 de ago. 2024.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo plano nacional de educação. In.: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (organizadores). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÃO FRANCISCO DO PARÁ. **Documento Curricular Municipal**. Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em <https://saofranciscodopara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/DOCUMENTO-CURRICULAR-MUNICIPAL-SAO-FRANCISCO-DO-PARA-2022.pdf>

SCHLIEMANN, Ana Lúcia dias; CARRAHER, David; CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, H. J. F.; PINHO, M. J. Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. **Congresso Nacional de Educação - Conedu**, 2023.

SOUSA, Hugo Junio Ferreira de. **Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, 2023, 132 f.

SOUSA, Natasha Fernandes. **O sagrado (re)velado em narrativas orais de mulheres quilombolas de Santíssima Trindade-Pa**. 2022, Dissertação (Mestrado em Programa de Pós - Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA) - Universidade Federal do Pará. Orientador: João Batista Santiago Ramos.

SOUSA, R. P. Granja Marathon: A luta pela terra e a organização do trabalho em um assentamento rural no nordeste do Pará. **Periódicos UFPA**, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4502>

TUAN, Yi-fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. Traduzido por Werther Holzer do original em inglês Space, Time Place: a humanistic frame. In: CARLSTEIN, Tommy; PARKES, Don; THRIFT, Nigel. Making Sense of Time. New York, John Wiley & Sons, 1978, autorizado pelo autor. **Geograficidade** v.01, n.01, Inverno 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

XAVIER, F.J.R.; FREITAS, A.V. Permanência na EJA: o que nso dizem os jovens e adultos estudantes da zona rural de Sobral. **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n2, p.444-458, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i2.55204>.

XAVIER, Maria. SERUFFO, Marcos. Pires, YOMARA. **Análise Sobre Persistência e Evasão Escolar em EJA: Um estudo de Caso no Município de Castanhal-Pa**. Research, Society and Development, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/340906090_Analise_Sobre_Persistencia_e_Evasao_Escolar_em_EJA_Um_estudo_de_Caso_no_Municipio_de_Castanhal-Pa Acesso em 11 ago. 2024.

ANEXOS

1 ANTIPLÁGIO DESTE TEXTO DE DEFESA DE MESTRADO.

Obs.: O antiplágio na integra dessa investigação de mestrado pode ser acessado por meio do link:

<https://drive.google.com/file/d/1IIkMgNkhzS15A9i6YIzRE87tinOGTkO3/view?usp=sharing>



Página 2 de 467

Versão do CopySpider: 2.3.1

Relatório gerado por: liago.tabayara@gmail.com

Modo: web / normal

Arquivos	Termos comuns	Similaridade
Texto Dissertacao Tiago Tabayara (Revisado).docx X https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/porque-por-que-porque-por-que-.htm	48	0,10
Texto Dissertacao Tiago Tabayara (Revisado).docx X https://www.todamateria.com.br/charadas-dificéis	20	0,04
Texto Dissertacao Tiago Tabayara (Revisado).docx X https://www.lettras.mus.br/theo-rubia/eu-so-que-ro-tua-presenca	10	0,02
Texto Dissertacao Tiago Tabayara (Revisado).docx X https://www.lettras.mus.br/theo-rubia/pode-morar-aqui	5	0,01
Arquivos com problema de download		
https://www.youtube.com/watch%3Fv%3Dn0fDvJAyrQ8	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 429 - Index 30 out of bounds for length 30	
https://www.youtube.com/watch%3Fv%3D-zLG1DvLsEs	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 429 - Server returned HTTP response code: 429 for URL: https://www.youtube.com/watch%3Fv%3D-zLG1DvLsEs	
https://www.escavador.com/sobre/606987/eula-regina-lima-nascimento	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). HTTP response code: 200 - Server returned HTTP response code: 403 for URL: https://www.escavador.com/sobre/606987/eula-regina-lima-nascimento	
https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DJ-2Ml7U3KN8	Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Erro: Parece que o documento não existe ou não pode ser acessado. HTTP response code: 429 - Server returned HTTP response code: 429 for URL: https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DJ-2Ml7U3KN8	

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Estudo: EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO PARÁ: ECOS DE IDENTIDADE E LIBERDADE NAS LOCALIDADES DO CIPOAL E VILA MODELO.

Pesquisador Responsável: Tiago José da Silva Tabayara.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cesar da Rocha Seruffo.

Co-orientadora: Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento.

Local da Coleta de Dados: São Francisco do Pará/PA.

Prezado (a) senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a conceder essa entrevista de forma totalmente **voluntária**. Antes que você decida participar desta pesquisa e conversar com o pesquisador, é importante que compreenda as informações e instruções deste documento. O pesquisador/a deverá responder as suas dúvidas antes da confirmação da sua participação. Você tem direito de **desistir** de participar a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Justificativa: Partindo da concepção dos estudos antrópicos na Amazônia, na qual “organizar e sistematizar saberes e conhecimentos tradicionais e contemporâneos acerca da relação humano-meio e humano-humano; prever e reverter impactos antrópicos no meio” (ROCHA; RAMOS, 2019, p.32), a referida pesquisa se justifica na dimensão da EJAI no município de São Francisco do Pará, fazendo-se presente em duas comunidades rurais, Cipoal e Vila Modelo, respectivamente nas escolas São Raimundo I e Antônio Esigleison Firmino dos Santos. Neste sentido, a realização desse estudo se justifica do ponto de vista pessoal como uma possibilidade de retribuir à sociedade os conhecimentos que a academia, o serviço público educacional, nos oportuniza na formação acadêmica. Do ponto de vista acadêmico, busca-se contribuir com discussões e produções a modo de refletir por meio de autores, obras e conceitos referentes aos sujeitos que retornam ao ciclo escolar, logo, o ensejo da investigação poderá despertar o aprofundamento de criação de pesquisas com enfoques semelhantes, os quais ainda são tímidos nesta localidade municipal e também busca enriquecer o arcabouço epistêmico das temáticas da EJAI nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que estes têm sido pouco abordados. Do ponto de vista social, essa pesquisa se justifica por evidenciar a educação de jovens, adultos e idosos em uma territorialidade amazônica pautada por suas particularidades, quais sejam pela ausência de escola à época do estudo da “idade certa”, pela falta de acesso dadas as condicionalidades da Amazônia ou pela obrigatoriedade de desde seus primeiros anos de vida estar submetidos ao trabalho no campo; além de possibilitar o levantamento de uma Educação que atua como libertação, levando em consideração o ano letivo de 2023, que nem de longe se consubstancia com as razões pessoais que levaram os indivíduos dessa pesquisa à evasão escolar.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Fazer levantamento de teóricos e documentos oficiais que investigam a temática;
- Analisar os impactos educacionais dos estudantes da EJAI destas duas comunidades;
- Inferir sobre a identidade EJAI construída ao longo do ano letivo de 2023.

Procedimentos: Sua Participação nesta pesquisa consistirá na concessão de entrevista ao pesquisador e você não terá gastos ou ganhos (benefícios) financeiros por participar.

Benefícios: Destaca-se como benefício a relevância deste trabalho para o

Município de São Francisco do Pará, como meio para realizar o mapeamento da identidade e liberdade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com indivíduos que optam por retornar ao processo de escolar após anos distantes. Assim também por meio da pesquisa científica, pode-se haver a promoção de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de ações concretas para a garantia da aprendizagem deste público-alvo. **Riscos:** A concessão da entrevista pode acarretar algum tipo de desconforto com a metodologia aplicada, situação de estresse e insatisfação ao se responder às questões. Não há maiores riscos previsíveis, porém, caso algum desses riscos previsíveis aconteçam, estes serão minimizados pelo pesquisador e caso você decida deixar a pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, não sofrendo prejuízo, coação ou dano algum. **Sigilo:** As informações fornecidas por meio das entrevistas serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Dessa forma, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Vale ressaltar que estaremos embasados na resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Em caso dúvidas ou questionamentos, os entrevistados poderão entrar em contato com o pesquisador Tiago José da Silva Tabayara por meio do endereço Alameda São Francisco, nº 135, bairro Anaissi, São Francisco do Pará/PA, CEP: 68748-000, E-mail: tiago.tabayara@gmail.com, contato: (91) 9 8485-6839.

Da mesma forma com o orientador Prof. Dr. Marcos Cesar da Rocha Seruffo, sito à Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Correa, 01. Bairro Guamá. Belém-PA, CEP 66075-110, Prédio de Engenharia Elétrica - Laboratório de Pesquisa Operacional, E-mail: marcos.seruffo@gmail.com, contato: (91) 9 8107-3455.

Assim também com a co-orientadora Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento sito à Alameda Rio de Janeiro, 24 Bairro Saudade I, Castanhal-PA, CEP 68741-340, E-mail: eu10eula@gmail.com, contato: (91) 9 8124-1315.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFGPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO:

Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto esclarecido sobre seu conteúdo, riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com o pesquisador e autorizo o uso de minha imagem, áudios, vídeos e documentos em todo e qualquer material para produção da dissertação acadêmica, bem como nas peças de comunicação que será veiculada nos canais de mídia.

São Francisco do Pará/PA, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do pesquisador

Tiago José da Silva Tabayara

Assinatura do orientador

Prof. Dr. Marcos Cesar da Rocha Seruffo

Assinatura da co-orientadora

Profa. Dra. Eula Regina Lima Nascimento

3 COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO PARÁ: ECOS DE IDENTIDADE E LIBERDADE NAS LOCALIDADES DO CIPOAL E VILA MODELO.

Pesquisador: TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA

Versão: 1

CAAE: 80322324.0.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 060568/2024

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO PARÁ: ECOS DE IDENTIDADE E LIBERDADE NAS LOCALIDADES DO CIPOAL E VILA MODELO. que tem como pesquisador responsável TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA, foi recebido para análise ética no CEP UFPA - Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará em 05/06/2024 às 10:48.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

4 PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO PARÁ: ECOS DE IDENTIDADE E LIBERDADE NAS LOCALIDADES DO CIPOAL E VILA MODELO.

Pesquisador: TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80322324.0.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.920.290

Apresentação do Projeto:

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é a modalidade de ensino que oportuniza indivíduos acima de 15 anos, fora dos parâmetros idade-série de ingresso na fase regular do Ensino Fundamental, da mesma forma, indivíduos acima de 18 anos fora desses parâmetros para ingressar na fase regular do Ensino Médio. Desta forma, a referida pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo busca levantar dados oriundos da aplicação de

entrevista não diretiva em turmas da 1ª e 2ª etapa EJAI em duas comunidades rurais, Cipoal e Vila Modelo, respectivamente nas escolas São Raimundo I e Antônio Esigleison Firmino dos Santos da cidade de São Francisco do Pará. A motivação desta pesquisa se deu pelo insucesso educacional e esvaziamento das turmas de EJAI na rede de ensino público. Esta investigação busca também trabalhos acadêmicos os quais dialogam com esta temática. Com os possíveis resultados desta pesquisa, espera-se engendrar um modelo de aprendizagem que possa ser aplicado na rede de ensino, de maneira que o professor lotado nesta modalidade de ensino possa ser mediador do conhecimento e o estudante o responsável pela sua autonomia educacional, a modo de garantir os direitos de aprendizagens dos sujeitos que buscam essa modalidade como sucesso educacional e também como forma de antropizar o meio que convivem.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.920.290

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Partindo deste pressuposto, a referida pesquisa tem como objetivo geral conhecer os conceitos, análises e reações relacionadas aos sujeitos da que tiveram no ano letivo de 2023 a experiência de retorno à escola.

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários, pretende-se:

Fazer levantamento de teóricos e documentos oficiais que investigam a temática;

Analisar os impactos educacionais dos estudantes da EJAI destas duas comunidades.

Inferir sobre a identidade EJAI construída ao longo do ano letivo de 2023.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A concessão da entrevista pode acarretar algum tipo de desconforto com a metodologia aplicada, situação de estresse e insatisfação ao se responder às questões. Não há maiores riscos previsíveis, porém, caso algum desses riscos previsíveis aconteçam, estes serão minimizados pelo pesquisador e caso você decida deixar a pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, não sofrendo prejuízo, coação ou dano algum.

Benefícios:

Destaca-se como benefício a relevância deste trabalho para o Município de São Francisco do Pará, como meio para realizar o mapeamento da identidade e liberdade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com indivíduos que optam por retornar ao processo de escolar após anos distantes. Assim também por meio da pesquisa científica, pode-se haver a promoção de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de ações concretas para a garantia da aprendizagem deste público-alvo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.920.290

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2276030.pdf	01/05/2024 00:04:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	teste.docx	01/05/2024 00:03:27	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	teste.jpg	30/04/2024 23:57:24	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado_assinado.pdf	30/04/2024 23:24:40	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2276030.pdf	29/03/2024 11:09:37		Aceito
Orçamento	teste.pdf	29/03/2024 11:04:24	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Orçamento	teste.pdf	29/03/2024 11:04:24	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2276030.pdf	21/02/2024 17:15:06		Aceito
Declaração de Pesquisadores	testeee.pdf	21/02/2024 17:11:50	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	testeee.pdf	21/02/2024 17:11:50	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	textop.pdf	21/02/2024 17:10:10	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	textop.pdf	21/02/2024 17:10:10	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusado
Cronograma	tteste.pdf	21/02/2024 17:09:12	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Cronograma	tteste.pdf	21/02/2024 17:09:12	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2276030.pdf	24/01/2024 16:38:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	teste10.pdf	24/01/2024 16:36:36	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	teste10.pdf	24/01/2024 16:36:36	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusado

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.920.290

Folha de Rosto	teste9.pdf	24/01/2024 16:33:27	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Orçamento	teste8.pdf	23/01/2024 17:37:53	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Cronograma	teste7.pdf	23/01/2024 17:36:14	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Cronograma	teste7.pdf	23/01/2024 17:36:14	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusad o
Outros	teste6.pdf	23/01/2024 17:35:43	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	teste5.pdf	23/01/2024 17:34:49	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	teste5.pdf	23/01/2024 17:34:49	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Recusad o
Outros	testo4.pdf	23/01/2024 17:33:58	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	testo3.pdf	23/01/2024 17:33:11	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	teste2.pdf	23/01/2024 17:32:30	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	teste1.pdf	23/01/2024 17:31:25	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	texto.pdf	23/01/2024 17:30:11	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito
Outros	testes.pdf	23/01/2024 17:28:45	TIAGO JOSE DA SILVA TABAYARA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 29 de Junho de 2024

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

APÊNDICES

1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome:	
Idade:	
Estado civil:	
Tem filhos?:	
Tempo de vivência na localidade:	
Religião:	
Até que fase educacional estudou:	

2 ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

1. Qual disciplina você sente mais dificuldade de aprender?
2. Você consegue entender o assunto que o professor está passando?
3. Como ele poderia melhorar a aula?
4. O professor no momento da explicação, ele consegue relacionar o conteúdo com a tua realidade?
5. Você consegue associar a tua experiência de vida com as aulas ministradas? Se sim, de que forma facilitada a tua aprendizagem? Se não, porque você acredita que a tua experiência de vida tem relação com as aulas ministradas?
6. Você consegue usar esses conhecimentos no teu dia a dia? De que forma?
7. Quais fatores já te fizeram fazer pensar em desistir de estudar? Quais dificuldades?
8. Com a conclusão dessa etapa educacional, qual o teu plano de vida?