



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA (PPGECIMA)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**



JOSEFA MANUELA DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS, ADULTAS E IDOSAS - EPJAI: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO
CAMPO EM PARIPIRANGA-BA**

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2024

JOSEFA MANUELA DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS, ADULTAS E IDOSAS - EPJAI: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO
CAMPO EM PARIPIRANGA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Josefa Manuela dos
S237e Ensino e aprendizagem em Matemática na educação de
pessoas jovens, adultas e idosas - EPJAI: um estudo em uma
escola do campo em Paripiranga-BA / Josefa Manuela dos Santos
; orientadora Maria Batista Lima. - São Cristóvão, 2024.
179 f. : il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) –
Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Idosos - Educação. I. Lima, Maria Batista Orient. II.
Título.

CDU 51:37

JOSEFA MANUELA DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS, ADULTAS E IDOSAS - EPJAI: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO
CAMPO EM PARIPIRANGA-BA**

Aprovada em: 15/03/2024.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe, à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



MARIA BATISTA LIMA

Data: 19/06/2024 12:27:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria Batista Lima (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA

Data: 20/06/2024 19:16:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Coppe de Oliveira (Externa à Instituição)

PPGECM/UFU

Documento assinado digitalmente



MARILENE SANTOS

Data: 19/06/2024 17:23:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marilene Santos (Externa ao Programa)

DEDI/PPGED/UFS

Documento assinado digitalmente



MARTA ELID AMORIM MATEUS

Data: 20/06/2024 18:47:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marta Elid Amorim Mateus (Interna ao Programa)

PPGECIMA/UFES

Documento assinado digitalmente



KATIA CRISTINA NOROES

Data: 21/06/2024 19:23:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Katia Cristina Norões (Suplente)

DEDI/UFS

Dedico este trabalho a Deus, pois é meu refúgio, minha fortaleza, minha proteção, meu tudo... Me dá forças e me guia pelos melhores caminhos, permitindo que eu continue sonhando e que nunca desista dos meus sonhos e persista até realizá-los!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeira e imensamente, a Deus, que é o meu tudo. Ele é a minha fortaleza, minha segurança e minha proteção! É onde eu me sustento todos os dias, me asseguro, me inspiro, me fortaleço. Agradeço porque o Senhor me fortaleceu, pelos dons que me deu, pelas oportunidades, pelas bênçãos...

Agradeço a toda a minha família pelo apoio. Agradeço ao meu namorado Raphael Sapucaia por sempre estar me incentivando e me apoiando nesse processo e em todos os momentos. Agradeço a todos(as) os(as) meus(minhas) amigos e amigas do trabalho, em especial a quem me incentivou a escrever sobre o tema. Agradeço a todos(as) os (as) meus(minhas) amigos(as) que construí ao longo de minha vida pelas palavras de incentivo e pelas motivações.

Agradeço a todos(as) os(as) meus(minhas) professores(as) pelos ensinamentos durante minha trajetória. Agradeço em especial à minha orientadora, professora Dr^a. Maria Batista Lima (Prof^a. Lia), por todo carinho, compreensão e aprendizado que me proporcionou durante todo o percurso do mestrado. Agradeço a José Adérico por criar o projeto EJA Campo - Saberes da Terra, por me apresentar esse projeto e por acreditar no meu potencial como educadora e pesquisadora. Também agradeço por ser um incentivador, acolhedor, humilde e íntegro.

Agradeço a Adirene Evangelista por sempre contribuir com a pesquisa e pelo apoio. Agradeço aos(às) educadores(as) que aceitaram participar da pesquisa e foram sempre solícitos(as) com a pesquisa. Agradeço aos(às) educandos e educandas da comunidade Baixão, que me acolheram e foram bastante gentis comigo.

Agradeço aos(às) meus(minhas) educandos e educandas das comunidades Maria Correia e Corredor Vermelho que despertaram em mim a vontade de pesquisar e conhecer mais desse projeto para que mais pessoas o conheçam e mais pessoas do campo sejam beneficiadas com esse projeto, de modo que essas pessoas saibam o valor e o potencial que têm na sociedade e que se sintam valorizados através da educação.

“Sempre tendo em mente a importância de ressaltar

A grande alegria que nossos mestres trouxeram para nossa comunidade,

Nos permitindo voltar a sonhar!

Com a EJA CAMPO novas técnicas podemos aprender,

Para nossas casas levar

E, aos pouquinhos, nossa realidade transformar,

Podendo desde a gramática, fração

E aprender sobre a transformação

Que passamos de geração a geração,

De como nossa escola vem marcando demais nesse lindo sertão!

Nossas sementes que estamos plantando, desde o início,

Vejo aos poucos florescer,

Como é lindo olhar e em cada partilha

Ver o quanto cada um se pôs a crescer...

Que a Educação de Jovens e Adultos do Campo

Pode muito transformar a realidade de todos

Que nesse projeto vier a acreditar.”

(Educanda da EPJAI Campo Paripiranga-BA, comunidade Corredor Vermelho, Maria Aparecida Oliveira Santos Santana, 2023)

“O que eu faço é uma gota no meio de um oceano.

Mas sem ela, o oceano será menor.”

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

A invisibilidade associada a determinados grupos sociais configura-se como um fator relevante para a inquietação e para a busca por mudanças, principalmente no viés da educação e no contexto sociocultural. Assim, nascem as indispensáveis reflexões e atitudes acerca da Educação do Campo e da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), tendo em vista que essas modalidades surgem a partir de um contexto de luta e de resistência perante os contextos históricos marcados pela exclusão, bem como por uma educação descontextualizada, voltada apenas para determinados grupos ou para o trabalho. Nessa perspectiva, nasce o estudo em questão, a partir do problema de pesquisa “Quais as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em Matemática apresentadas por profissionais e estudantes da EPJAI em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA?”. Consoante o problema de pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de Matemática na EPJAI em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA. Para o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) repertoriar percepções dos/das docentes e discentes participantes da pesquisa sobre EPJAI e Educação do Campo e sobre as especificidades de ensinar e aprender matemática nesse contexto; b) relacionar as práticas de ensino em matemática desenvolvidas no contexto da pesquisa; c) identificar possíveis relações entre os princípios político-pedagógicos da EPJAI e a Educação do Campo no ensino e aprendizagem da matemática na escola campo da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso do tipo exploratório, de natureza descritiva e explicativa. Os procedimentos metodológicos incluem análise de dados bibliográficos por meio de meta-análise de produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o objeto de estudo, além de realização de entrevistas semiestruturadas com as e os participantes da pesquisa. São participantes do estudo membros da coordenação do projeto, três professoras (uma de cada área de ensino), uma pedagoga e uma agrônoma, 18 educandos e educandas das Fase I (anos iniciais do Ensino Fundamental) e da Fase II (anos finais do Ensino Fundamental) e 3 sujeitos da comunidade envolvidos com o projeto. Entre os principais referenciais teóricos estão Freire (1979, 1994, 2017), Caldart (2004, 2010), D’Ambrosio (1991, 1997, 1998, 2009, 2018), Arroyo (2011, 2017) e Haddad e Di Pierro (2000). Como principais resultados, identifica-se a necessidade de novos estudos envolvendo a Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas de forma integrada. Além disso, referente ao projeto EPJAI Campo na comunidade Baixão, comunidade situada em Paripiranga-BA, identifica-se que o referido projeto tem como base princípios de uma educação contextualizada, libertadora e transformadora, aproximando-se dos princípios da Pedagogia da Alternância e da Etnomatemática. Realiza-se o diagnóstico do contexto histórico, social e cultural da comunidade, identificando-se os problemas e potencialidades para a busca de metodologias e estratégias que amenizem/sanem os problemas identificados e ampliem as potencialidades, articulando-se práticas por meio do experimento construído no colégio, a mandala agroecológica, dos Tempos Comunidade/Tempos Escola e das Partilhas de Saberes.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Aprendizagem matemática. Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação do Campo.

ABSTRACT

The invisibility associated with certain social groups is a significant factor contributing to unrest and the quest for change, particularly within educational and sociocultural contexts. Thus, essential reflections and attitudes concerning Rural Education and Education for Young, Adults, and Elderly People (EYAEP) emerge, recognizing that these modalities originate from a context of struggle and resistance, against historical contexts marked by exclusion and decontextualized education aimed only at specific groups or types of work. From this perspective, the study in question was developed, based on the research problem: “What are the perceptions and practices of teaching and learning in mathematics presented by EYAEP professionals and students in a Rural School in Paripiranga-BA?” The general objective is to analyze the perceptions and practices of teaching and learning Mathematics at EYAEP in a Rural School in Paripiranga-BA. To achieve this, the following specific objectives were defined: a) to list the perceptions of teachers and students participating in the research regarding EYAEP and Rural Education and the specificities of teaching and learning mathematics in this context; b) to relate the mathematics teaching practices developed within the research context; c) to identify possible relationships between the political-pedagogical principles of EYAEP and Rural Education in teaching and learning mathematics at the research site. This study is an exploratory case study, descriptive and explanatory in nature. The methodological procedures include the analysis of bibliographic data through meta-analysis of productions from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDLTD) on the object of study, and the conducting of semi-structured interviews with research participants. Participants in the study include project coordination members, three teachers (one from each teaching area), one pedagogue and one agronomist, 18 students from Phase I (initial years of elementary school) and Phase II (final years of elementary school), and three community members involved with the project. Among the main theoretical references are Freire (1979, 1994, 2017), Caldart (2004, 2010), D’Ambrosio (1991, 1997, 1998, 2009, 2018), Arroyo (2011, 2017), and Haddad and Di Pierro (2000). The primary results highlight the need for further studies involving Rural Education and the integrated Education of Young, Adult, and Elderly People. Additionally, regarding the EYAEP Rural project in the Baixão community, located in Paripiranga-BA, it is identified that this project is based on principles of contextualized, liberating, and transformative education, aligning with the principles of Alternation Pedagogy and Ethnomathematics. A diagnosis of the historical, social, and cultural context of the community is conducted, identifying the problems and potentialities for developing methodologies and strategies that mitigate/solve the identified issues and expand the potentialities, articulating practices through the constructed experiment at school, the agroecological mandala, Community Times/School Times, and Knowledge Sharing.

Keywords: Mathematics teaching. Mathematical learning. Education for Young, Adult, and Elderly People (EYAEP). Youth and Adult Education (YAE). Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nucleação Regional de Paripiranga-BA.....	26
Figura 2: Matriz curricular da EPJAI Campo de Paripiranga-BA.....	28
Figura 3: Registro da Escola Maria Dias Trindade.....	32
Figura 4: Registro da sala avançada da Escola Maria Dias Trindade.....	33
Figura 5: Definição da palavra etnomatemática conforme D’Ambrosio (2002).....	74
Figura 6: Planilha de monitoramento das aves – mandala.....	112
Figura 7: Planilha de monitoramento do consumo de alimento das aves.....	113
Figura 8: Croqui da mandala agroecológica.....	119
Figura 9: Mandala agroecológica produzida no colégio da comunidade Baixão.....	120
Figura 10: Mandala agroecológica como fonte de conhecimento na comunidade Baixão.....	121
Figura 11: Planilha de monitoramento: pragas encontradas e caldas aplicadas.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas públicas municipais de Paripiranga-BA (Áreas Urbanas).....	23
Quadro 2: Escolas públicas municipais de Paripiranga-BA (Áreas Rurais).....	23
Quadro 3: Áreas do Conhecimento dos(as) Educadores(as).....	25
Quadro 4: Objetivos geral e específicos do projeto EPJAI Campo em Paripiranga-BA.....	29
Quadro 5: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	47
Quadro 6: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	56
Quadro 7: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	63
Quadro 8: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	70
Quadro 9: Apresentação e relatos dos(as) educandos(as) sobre motivos de afastamento da escola.....	88
Quadro 10: Apresentação e relação dos(as) gestores(as) e educadores(as) com o campo.....	94
Quadro 11: Percepções dos(as) educadores(as) sobre os saberes matemáticos dos(as) educandos(as)	102
Quadro 12: Percepções matemáticas dos(as) educandos(as).....	104
Quadro 13: Percepções sobre as práticas no viés da contextualização dos saberes e da integração das áreas do conhecimento.....	108
Quadro 14: Percepções dos(as) educandos(as) acerca dos saberes matemáticos despertados nas práticas da EJA Campo.....	114
Quadro 15: Percepções dos sujeitos da comunidade sobre a aprendizagem matemática dos(as) educandos(as) a partir da EPJAI Campo na comunidade.....	123
Quadro 16: Percepções dos(as) educadores(as) acerca do projeto EPJAI Campo.....	126
Quadro 17: Percepções dos(as) educadores(as) sobre como deve ser a atuação do(a) educador(a) inserido(a) na EPJAI Campo.....	133
Quadro 18: O que se espera dos(as) educandos(as) da EPJAI Campo.....	140
Quadro 19: Percepções dos(as) educandos(as) sobre o projeto EPJAI Campo em suas vidas.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	43
Gráfico 2: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	44
Gráfico 3: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	45
Gráfico 4: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	46
Gráfico 5: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	52
Gráfico 6: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	53
Gráfico 7: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	54
Gráfico 8: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	55
Gráfico 9: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	59
Gráfico 10: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	60
Gráfico 11: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	61
Gráfico 12: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	62
Gráfico 13: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	67
Gráfico 14: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	68
Gráfico 15: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	69
Gráfico 16: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUB	Centro Universitário Bernard
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FISE	Faculdades Integradas de Sergipe
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NRE	Núcleos Regionais de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAAFS	Rede Agroecológica de Agricultores Familiares de Estância
RECAS	Rede de Comercialização de Sergipe
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO: UMA DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E SUAS CONEXÕES.....	16
1.1 CONECTANDO PESQUISADORA E OBJETO DE PESQUISA.....	16
1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	18
1.3 DESCREVENDO O CAMPO, OS SUJEITOS E O OBJETO DA PESQUISA.....	22
1.4 DESCREVENDO A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	33
SEÇÃO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	35
2.2 TIPO DE ESTUDO.....	35
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
2.4 MÉTODOS DE ANÁLISE.....	37
SEÇÃO 3 - FUNDAMENTANDO CONCEITOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	39
3.1 UMA META-ANÁLISE DAS PESQUISAS COM A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS.....	39
3.1.1 Introdução à meta-análise.....	40
3.1.2 Dissertações e teses relacionadas à Educação do Campo para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e à Aprendizagem Matemática.....	41
3.1.3 Breve discussão sobre as dissertações e teses encontradas no campo de pesquisa.....	42
3.1.3.1 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”.....	42
3.1.3.2 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”.....	51
3.1.3.3 Dissertações e teses com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”.....	59
3.1.3.4 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”.....	67
3.1.4 Considerações finais da meta-análise.....	71
3.2 ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPJAI: ENTRELACES.....	73
3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÃO DE SABERES E APLICABILIDADE.....	78

3.4 MATEMÁTICA PARA A VIDA: APRESENTANDO POSSIBILIDADES.....	82
SEÇÃO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS.....	87
4.1 PERCEPÇÕES MATEMÁTICAS DOS DIFERENTES SUJEITOS DA PESQUISA (COORDENAÇÃO, EDUCADORES(AS), EDUCANDOS(AS) E COMUNIDADE).....	99
4.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EPJAI: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – estudantes da EPJAI Campo (Fase 1 e Fase 2).....	159
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – EPJAI Campo – coordenador.....	160
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – coordenadora administrativa da EPJAI Campo.....	161
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – educadoras e educadores da EPJAI Campo.....	162
APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – sujeitos da comunidade.....	164
ANEXO A - Nucleação Regional – Paripiranga-BA.....	165
ANEXO B - Modelo TCLE.....	168
ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética.....	173

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO: UMA DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E SUAS CONEXÕES

1.1 CONECTANDO PESQUISADORA E OBJETO DE PESQUISA

A pesquisa em questão é intrínseca a três principais vertentes de estudo, as quais se encontram interligadas, sendo elas a Educação do Campo, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, bem como o ensino e aprendizagem da matemática. Sendo assim, considero relevante demonstrar quais critérios direcionaram a escolha da temática para o estudo.

Ao observar as práticas pedagógicas no contexto atual, recordo-me das minhas vivências em sala de aula como estudante de escolas do campo, nas quais pude experienciar os diferentes contextos da educação. Essas escolas têm elementos positivos, os quais contribuíram para o meu compromisso com os estudos. Contudo, alguns aspectos apresentavam lacunas, considerando a formação limitada de professoras e professores, os quais não estimulavam a criticidade nem a autonomia no processo de ensino.

Acrescido a isso, refletindo sobre o ensino de matemática nas escolas do campo em que estudei, posso afirmar que “não era uma matemática voltada para o meu cotidiano”, isto é, não era direcionada às minhas vivências do campo, à minha realidade local, como a aproximação com a terra, com a agricultura familiar ou sobre o cultivo de milho como forma de subsistência. Configurava-se como uma matemática cheia de regras para “decorar”, descontextualizada e, muitas vezes, “difícil”, ou seja, “distante” de acordo com as nossas percepções. Entretanto, ao longo de minha jornada como estudante, fui me interessando pela resolução dos problemas matemáticos. Lembro que me sentia “feliz” ao conseguir encontrar as soluções dos problemas propostos.

Assim, dando continuidade à justificativa para a escolha do tema, enfatizo que principalmente no Ensino Médio percebi um gosto especial pela matemática, me instigando à formação em licenciatura em Matemática.

Durante o processo, contudo, vieram alguns questionamentos sobre as minhas futuras práticas, já que eu almejava uma prática que permitisse contextualização, ou seja, em que os(as) futuras alunas e futuros alunos conseguissem compreender a aplicabilidade da matemática nos diversos contextos trabalhados, de forma a articular os diversos saberes, compreendendo o universo da Etnomatemática, possibilitando, desse modo, a contextualização da matemática na vida cotidiana dos diferentes grupos socioculturais. Esse fator me levou ao interesse pela pesquisa acerca das práticas relacionadas a essa temática.

Durante o processo de minha formação na graduação, vivi a experiência de um ensino voltado significativamente para os contextos gerais, em um ensino estruturado em práticas voltadas exclusivamente para roteiros preestabelecidos e com poucas possibilidades de contextualização. Não ficou perceptível, contudo, uma formação voltada para as diversidades socioculturais e identitárias do público das escolas do campo, nem para as turmas multisseriadas compostas de pessoas jovens, adultas e idosas. Esse fator, por sua vez, revela ainda mais a essencialidade de se pesquisar sobre o tema proposto.

Com a minha formação na graduação, que aconteceu em 2020, e durante o processo, eu tive a oportunidade de lecionar em escolas do meio urbano em classes seriadas (em estágio remunerado), o que contribuiu para a continuação dessa inquietação acerca do ensino e aprendizagem da matemática, considerando que os materiais didáticos, bem como as aulas observadas, caracterizavam ainda um ensino excludente das diversidades.

Além disso, em 2022, ingressei como educadora na EPJAI Campo, nas comunidades Corredor Vermelho e Maria Correia, e considerando que o projeto que traz a integração da Educação do Campo e da Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, isso me despertou um novo olhar tanto para as comunidades quanto para o processo de educar, especificamente para a matemática.

Posso afirmar que o projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA me revelou uma paixão e um interesse por tais modalidades de ensino. Ademais, me instigou a buscar práticas que enalteçam os saberes dos(as) educandos e educandas e seus familiares e pessoas da comunidade. Esse fator pode possibilitar a visibilidade e a valorização desses sujeitos e dos seus repertórios socioculturais, potencializando a consciência das oportunidades que existem no campo e para as pessoas que são do campo. Esses pressupostos remetem aos princípios da educação na perspectiva freiriana de educação contextualizada e da Pedagogia da Alternância (Freire, 1986), os quais serão discutidos com ênfase nesta pesquisa.

Diante disso, posso ressaltar que me sinto parte integrante do projeto, visto que contribuo como educadora e estou vivendo a experiência de contribuir também como pesquisadora. Acrescido a isso, saliento que o referido projeto me despertou um novo olhar e uma nova dimensão para o campo, considerando que, ao pesquisar sobre e ao lecionar nas comunidades, me redescubro como mulher do campo, que veio do campo e descobre oportunidades para trabalhar no campo.

No mais, a educação do campo se entrelaça com a educação para pessoas jovens, adultas e idosas, a qual deixa o projeto ainda mais cativante, já que é um momento propício para resgatar a autoestima dessas pessoas, para possibilitar momentos de aprendizagem àqueles ou

àquelas que foram excluídos(as) em um certo momento da vida, ou que por circunstâncias diversas não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa.

Desse modo, pesquisar sobre as citadas vertentes configura-se, para mim, como pesquisadora, oportunizar que mais educandos e educandas estejam inseridos(as) em um processo de ensino de qualidade e que considere seus respectivos saberes construídos nas experiências da vida. É, por sua vez, oportunizar que as práticas sejam aprimoradas e, concomitantemente, sejam enaltecidas, de modo a contribuir para outros(as) educadores, educadoras e participantes de demais projetos que venham a surgir.

1.2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui valor e contribuições relevantes para a educação como um todo. Ela pressupõe contribuir para a transformação dos sujeitos, bem como de sua realidade. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para práticas de ensino mais inclusivas, capazes de fomentar a reparação de questões históricas que levaram ao distanciamento de uma educação libertadora, como defende Paulo Freire.

Por meio do estudo, busca-se identificar práticas pedagógicas que sejam consoantes com os princípios da Educação do Campo, bem como os da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Assim, entende-se que levar conhecimento à sociedade pode ser uma forma de garantir educação de qualidade para essas pessoas.

Nota-se que o público a ser tratado nesta pesquisa foi, por diversas vezes, esquecido. Isso ocorre desde o processo de colonização, quando a educação surge como forma de aculturar e dominar a população, como indígenas e negros. Assim, conforme o tempo e as mudanças históricas, a exclusão continua e se intensifica, tendo em vista que as terras e a educação ficam limitadas a poucos, isto é, a elite constituída pelos brancos com poder monetário e, conseqüentemente, com poder de decisão.

Ao pesquisar e compreender os processos históricos relacionados à educação, fica claro que o Estado brasileiro olhou para a educação tardiamente e, quando olhou, selecionou o público, acontecendo a exclusão. Além disso, nota-se que, quando deu “acesso a todos”, foi para condicionar a uma educação para o trabalho, a uma educação que oprime e separa, por isso é tão relevante pesquisar sobre o tema a fim de evidenciar práticas que não sejam excludentes, que enalteçam os saberes de cada educando(a), e que se equiparem as oportunidades.

Dessa maneira, faz-se necessário que a educação do campo e a EPJAI sejam pautadas na educação contextualizada e na Pedagogia da Alternância, conforme a perspectiva freiriana

(1986), na qual as experiências socioculturais dos(as) educandos e educandas sejam parte do currículo praticado (Macedo; Barbosa, 2018). Essa perspectiva visa dar valor às formas de viver e trabalhar do homem e da mulher do campo e tende a ampliar o olhar para as vivências e formas de aprender do seu público-alvo.

Nessa vertente, faz-se indispensável compreender as diversas possibilidades que o campo proporciona no sentido de práticas que valorizem os conhecimentos adquiridos nas experiências dos(as) educandos(as) em sua vida e, de modo planejado, executar uma educação pautada no respeito às suas culturas e vivências, enaltecendo a sua história e seus saberes diante da perspectiva dos campesinatos e da construção de suas identidades.

Por isso, tende-se a compreender que o contexto da Pedagogia da Alternância configura-se como um pressuposto essencial para atingir o objetivo de integrar a realidade do(a) educando(a) e de sua comunidade com os saberes evidenciados em sala de aula. Essa noção aproxima-se da Pedagogia da Alternância, um conceito em realidade muito relevante para e na Educação do Campo. Assim,

A Pedagogia da Alternância se apresenta como meio para atingir a finalidade de reflexão e ação no e com o contexto do campo. É o movimento alternado potencializado por uma organização pedagógica imbricada num contexto que propõe um processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo (Vergutz; Cavalcante, 2014, p. 376).

Nessa perspectiva, “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (Gadotti, 2003, p. 48). Esses são pressupostos para uma educação contextualizada, permitindo que jovens, adultos e idosos do campo sejam os protagonistas na construção do saber. Além disso, vale destacar que

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 229).

Desse modo, a Pedagogia da Alternância vai além de uma metodologia, assumindo um papel de inclusão dos diversos grupos de sujeitos que participam do processo de construção de aprendizagem. Assim, assume o papel “[...] de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes [...]” (Freire, 1987, p. 113).

Segundo Nascimento (2004, p. 3), em 1935, diante da realidade camponesa que desafiava todos os setores da sociedade civil francesa, viu-se a necessidade de formar uma educação que respondesse ao cotidiano rural. Surge, assim, a Pedagogia da Alternância. Acrescido a isso, enfatiza Queiroz (1997, p. 14):

[...] a Pedagogia da Alternância tem sido uma das muitas maneiras que os povos do campo têm encontrado para construir uma verdadeira educação do campo e fazem parte de um conjunto maior de movimentos e organizações que historicamente tem lutado contra a concentração da terra, do poder e do saber.

Além da Educação do Campo, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos tende a despertar um olhar específico quanto às formas de aproximar o(a) educando(a) do aprendizado. Desse modo, é preciso inicialmente uma reflexão acerca dos motivos pelos quais esse público se evadiu do âmbito escolar, seu contexto social e suas vivências. Desse modo, o(a) educador(a) tem a possibilidade de adequar a sua prática de ensino à realidade do educando, de modo a considerar suas dificuldades e prestigiar seus saberes construídos fora da escola.

Nesse contexto, compreende-se que a Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas são vertentes diferentes que, no entanto, podem se complementar quando o público é composto de turmas multisseriadas para essa faixa etária e, em consonância, são pessoas que moram e vivem do campo. Acrescido a isso, compartilham de um sentimento e de um processo histórico de exclusão, visto que foram negligenciadas.

Além disso, compete aos(às) educadores e todos(as) os(as) participantes do processo educacional refletir acerca da relevância de diagnosticar os saberes de cada educando(a) para que possam nortear a sua prática. Desse modo, identifica-se como essencial analisar como eles(as) aprenderam a calcular e de que modo utilizam a matemática em suas relações diárias com o intuito de intensificar e aprimorar as habilidades neles(as) existentes. Assim, tende-se a se apropriar dos conceitos propostos pelo Programa de Pesquisa Etnomatemática, o qual nasceu motivado pela procura de entender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D'Ambrosio, 2002).

Logo, é importante destacar o que se entende por etnomatemática, a qual D'Ambrosio (2005, p. 113-114) define como as “[...] várias maneiras, técnicas, habilidades de explicar, de entender, de lidar e conviver com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade”. Acrescido a isso, verifica-se por meio de pesquisa a relevância de se ampliar o campo de investigação. Assim, o idealizador do programa, D'Ambrosio, enfatiza:

[...] etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e tica vem sem dúvida de techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (1998, p. 5).

Diante disso, a etnomatemática configura-se como uma das vastas possibilidades de contribuir no contexto da educação contextualizada na vertente da aprendizagem matemática a fim de considerar técnicas de aprendizagem que sejam pautadas nas diversas realidades e contextos culturais, contribuindo assim para o entendimento dos conceitos matemáticos vivenciados no cotidiano. Sobre isso, D'Ambrosio acrescenta:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à cultura (2005, p. 22).

Diante do exposto, pode-se inferir que as pessoas que trabalham no campo e/ou em outras atividades, bem como nas relações culturais, utilizam a matemática de modo natural, visto que foram desenvolvendo habilidades diante das situações do seu cotidiano. Assim, Souza traz que

Durante essa narrativa, percebemos que o trabalhador realiza cálculos mentais rápidos, mesmo antes de finalizar os registros desses cálculos, já anunciava os resultados. Além dos etnosaberes matemáticos relacionados à geometria, durante os cálculos eram realizados arredondamentos (2020, p. 82).

Nesse viés, compreende-se que o saber fazer está entrelaçado diretamente às práticas cotidianas, ou seja, a matemática está presente no cotidiano do(a) educando(a). Isso implica que sua experiência do dia a dia deve estar inserida no contexto da aula para que haja a sistematização e o aprimoramento do que o sujeito já sabe fazer.

Acrescido a isso, todos os saberes dos(as) educandos(as) precisam ser valorizados, desde o cultivo da terra a uma leitura, interpretação, bem como os diversos saberes populares, visto que o papel do(a) educador(a) precisa ser, nesse sentido, de articulador(a) dos diversos saberes, de modo a ampliar os seus conhecimentos, articular a interdisciplinaridade e possibilitar que o(a) educando(a) amplie a sua prática no campo a partir dos conhecimentos adquiridos em Tempos Escola (TE) e em Tempos Comunidade (TC).

Assim, ao ser implantado o projeto EPJAI Campo na cidade de Paripiranga-BA, ele desperta a minha curiosidade e o meu interesse tanto social quanto acadêmico. Desse modo, percebi a necessidade e relevância de um estudo acerca dessas modalidades de forma integrada a fim de identificar possíveis relações entre os princípios políticos e pedagógicos da EPJAI e da Educação do Campo na escola campo da pesquisa, fazendo isso a partir das percepções dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Assim, ao adentrar essa perspectiva de evidenciar e se distanciar processos históricos de invisibilidade, busca-se, a partir deste estudo, demonstrar que esses sujeitos são capazes de contribuir significativamente para a sociedade, visto que possuem uma vasta compreensão do ambiente em que vivem e interagem de forma sustentável com a natureza, utilizando-se de saberes construídos a partir de sua necessidade – como é o uso da matemática para a vida. Assim, tem-se como questão norteadora da pesquisa: “Quais as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em matemática apresentadas por profissionais e estudantes da EPJAI em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA?”.

Configura-se, nesse sentido, indispensável analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de matemática na EPJAI Campo em Paripiranga-BA, tendo em vista que, histórica, cultural e socialmente, esse público passou por situações de invisibilidade e exclusão. Nessa perspectiva, busca-se, através da pesquisa, contribuir para a valorização de saberes diversos e dos saberes matemáticos construídos pelos sujeitos da pesquisa, enfatizando a essencialidade da população do campo para a sociedade, bem como da perpetuação desses saberes a partir de uma educação de qualidade, a qual se revela na equidade e na percepção das especificidades dos sujeitos.

1.3 DESCREVENDO O CAMPO, OS SUJEITOS E O OBJETO DA PESQUISA

O campo de pesquisa do trabalho em questão é uma escola do campo em Paripiranga-BA. A referida cidade é composta predominantemente de população do campo. O município de Paripiranga possui 19 escolas, sendo 17 públicas e 2 privadas. 16 dessas escolas públicas são municipais e apenas uma é estadual. Conforme o Censo de 2022, o município compõe-se de 4.489 alunos e alunas, que integram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA presencial.

A rede pública de Paripiranga está composta por 6 escolas municipais na área urbana, nas quais se ofertam distintas etapas de ensino, incluindo as nomenclaturas de creches, com 210 crianças matriculadas, e de pré-escolas, compostas de 186 alunos e alunas, constituindo a oferta

do Ensino Infantil. Em sequência, as escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem 570 alunas e alunos nessa etapa, e as que ofertam anos finais contam com 622 alunas e alunos. As que ofertam EJA contam com 129 educandos e educandas nessa modalidade de ensino.

Quadro 1: Escolas públicas municipais de Paripiranga-BA (Áreas Urbanas)

NOME DA INSTITUIÇÃO DA ÁREA URBANA	ETAPAS DE ENSINO QUE OFERTA	MODALIDADES
Centro Educacional Nossa Senhora do Patrocínio do Coité	Ensino Infantil e Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Regular, EJA
Escola Municipal Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal Dona Maria Amélia Santos	Ensino Infantil	Ensino Regular
Escola Municipal Dr. João Trindade	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal Professora Maria José dos Santos Lima	Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula Abreu	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Regular, EJA

Fonte: Censo Escolar 2022 - INEP.

Na área do campo, a rede municipal é composta de 10 escolas públicas, as quais ofertam as etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Assim, as chamadas creches contam com um grupo de 178 alunas e alunos e as pré-escolas são compostas de 291 alunos e alunas; as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental são integradas por 1.063 alunas e alunos, as etapas dos anos finais, 923 alunas e alunos, e a modalidade EJA são integradas por 317 educandas e educandos.

Quadro 2: Escolas públicas municipais de Paripiranga-BA (Áreas Rurais)

NOME DA INSTITUIÇÃO DA ÁREA CAMPO	ETAPAS DE ENSINO QUE OFERTA	MODALIDADES
Escola Cantinho da Paz	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal Antônio Bráulio de Carvalho	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular, EPJAI Campo

Escola Municipal Avelino Leite	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal João Celestino da Conceição	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular, EPJAI Campo
Escola Municipal Manoel Barreto Guimarães	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular, EPJAI Campo
Escola Municipal Manoel Rabelo de Andrade	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal Maria Dias Trindade	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular, EPJAI Campo
Escola Municipal Quintino Teles Guimarães	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular, EPJAI Campo
Escola Municipal Rui Trindade	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular
Escola Municipal Senhor do Bomfim	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Regular

Fonte: Censo Escolar 2022 - INEP.

O município de Paripiranga-BA conta com uma Secretaria de Educação, a qual possui uma secretária municipal da educação, um coordenador técnico-pedagógico, um coordenador de programas, um assistente técnico-pedagógico, um assistente técnico de planejamento, um assistente contábil/fiscal de contratos, sete auxiliares administrativos, um fiscal de contratos/Secretaria do Esporte, um nutricionista, três auxiliares de serviços gerais, um supervisor de transporte escolar, duas pessoas no apoio e um motorista.

Com relação ao Projeto EPJAI Campo, que teve início em 5 de julho de 2022, está constituído de um coordenador e idealizador do projeto EJA Campo - Saberes da Terra, uma coordenadora administrativa e 29 educadoras e educadores, os(as) quais atuam em 9 comunidades, sendo elas: Corredor Vermelho de Zé Augusto, Corredor Vermelho de Dona Elísia, Maria Correia, Feirinha, Baixão, Baixa Funda, Salgadinho, Maritá e Pau Lavrado. Esses(as) educadores(as) estão enquadrados e enquadradas por áreas de atuação, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Áreas do Conhecimento dos(as) Educadores(as)

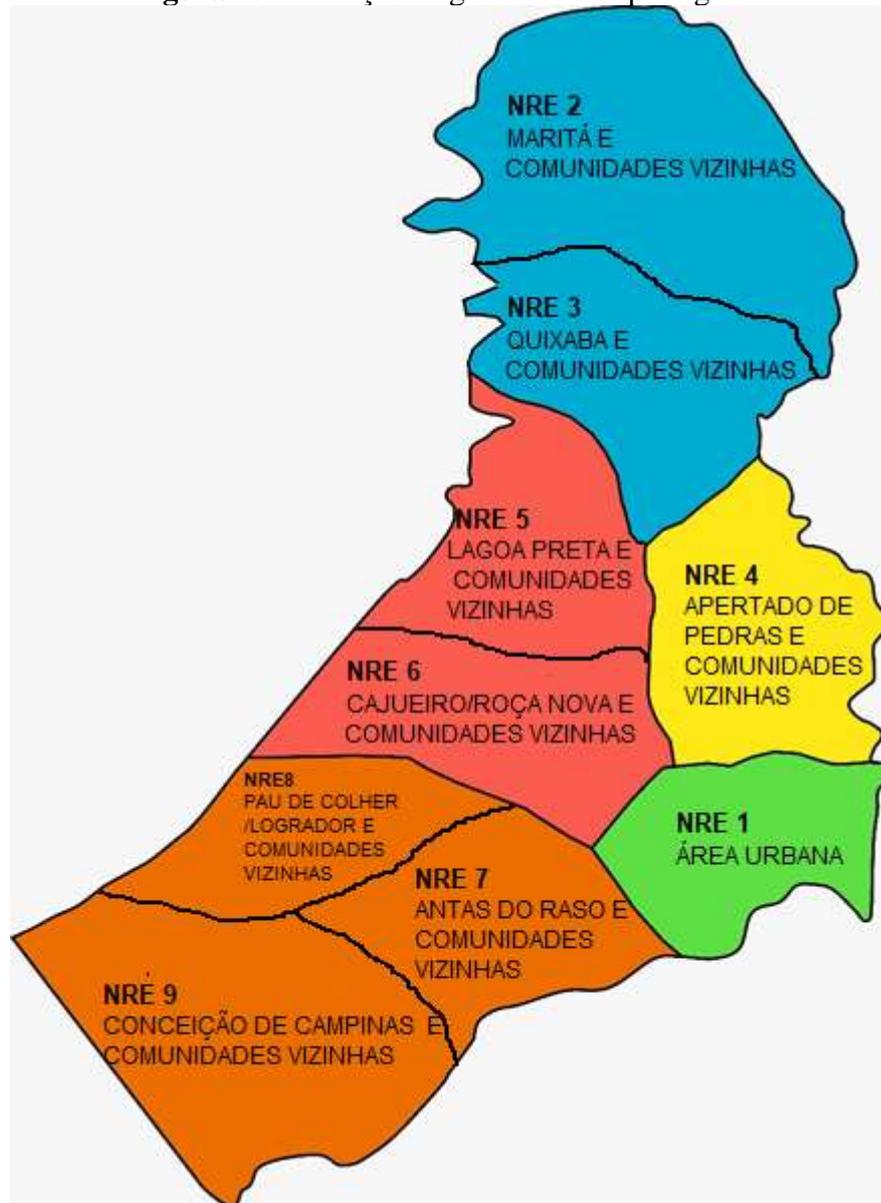
FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A)	ÁREA DO CONHECIMENTO EM QUE ATUA
Licenciatura em Biologia	Ciências da Natureza e Matemática
Licenciatura em Matemática	Ciências da Natureza e Matemática
Licenciatura em Letras	Linguagens
Licenciatura em História	Ciências Humanas
Licenciatura em Geografia	Ciências Humanas
Pedagogo(a)	Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada na Secretaria de Educação de Paripiranga-BA.

Para compreender, de forma ampla, a implementação do projeto no município, faz-se necessário identificar que, no contexto da Educação do Campo, o município de Paripiranga já vem debatendo e buscando estratégias e instituiu a sua Política Municipal de Educação do Campo por meio do Decreto nº 38, de 7 de dezembro de 2017, que em seu artigo 3º, inciso I e II, diz:

- Reduzir os indicadores de analfabetismo com oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- Fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental.

Acrescido a isso, o município lança novas estratégias para que o público em questão tenha a oportunidade de estudar em sua própria comunidade, bem como para evitar o fechamento das escolas. Assim, conforme a Portaria nº 3, de 5 de janeiro de 2018, ficam estabelecidas as diretrizes organizativas da Política Municipal de Educação do Campo, do primeiro reordenamento da rede pública e dá outras providências em Paripiranga. Desse modo, a Rede Pública Municipal de Educação deve se organizar sob o princípio do reordenamento por segmento de ensino, de forma que progressivamente tenhamos: creches e pré-escolas (Educação Infantil); escolas de Ensino Fundamental I e escolas de Ensino Fundamental II. Assim, conforme a portaria citada, as matrículas devem ser feitas levando-se em conta os Núcleos Regionais de Educação (NREs) e as comunidades a eles vinculadas, os quais mostram a figura 1 a seguinte demarcação.

Figura 1: Nucleação Regional de Paripiranga-BA

Fonte: Portaria nº 3, de 5 de janeiro de 2018. Diário Oficial de Paripiranga-BA.

Além disso, a partir da Lei nº 3, de 20 de maio de 2022, fica instituída a Política Municipal de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Assim, são estabelecidos no Art. 2º os objetivos da EPJAI, a saber: I. Assegurar educação de qualidade às pessoas que não tiveram acesso na idade adequada; II. Cumprir as metas 9 e 10 do Plano Municipal de Educação, conforme Lei Municipal nº 3/2015, e III. Ofertar as modalidades EPJAI Urbano e Campo em conformidade com a Lei Municipal nº 18/2021. Desse modo, colocam-se em prática, de maneira articulada, a EPJAI e a Educação do Campo.

Nesse viés, tende-se a considerar que o Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, tratado em Paripiranga como EPJAI¹ Campo, significa uma das conquistas de lutas dos povos do campo pelo direito à educação, resultados que começaram a ser vistos a partir de 1997, com a realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na busca da construção dos direitos à educação que acabou por se constituir como novo paradigma de educação no meio rural (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Com relação ao referido projeto, inclui-se como fundamento o respeito às diversidades, de modo a reconhecer os distintos saberes e oferecer uma educação inclusiva que atenda a pessoas como: negros, brancos, indígenas, amarelos, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, assentados, acampados, assalariados rurais ou desempregados de origem urbana ou rural, vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo, florestas e nos mais variados biomas, para os quais se tornam necessários o planejamento e a execução de diferentes propostas educacionais (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

No projeto pedagógico da EPJAI Campo de Paripiranga-BA, está inserido o programa de formação continuada para as(os) educadoras e educadores, no qual se discutem e realizam estudos das temáticas dos eixos estruturantes. Além disso, são realizados os planejamentos quinzenais de forma integrada e articulada com as diversas áreas do conhecimento, os quais estão embasados na matriz curricular da EPJAI Campo:

¹ A partir da Lei nº 3, de 20 de maio de 2022, fica instituída a Política Municipal de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), nomenclatura adotada por Paripiranga-BA.

Figura 2: Matriz curricular da EPJAI Campo de Paripiranga-BA



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARIPIRANGA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
ÁREAS DE CONHECIMENTO

Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Ciências Humanas	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrícolas
---------------------------------------	------------------	-----------------------------------	--------------------

EIXO CURRICULAR ARTICULADOR

TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E SUSTENTABILIDADE – 2.428 horas.				
I e II Fase do Ensino Fundamental	EIXOS TEMÁTICOS	IDENTIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA	OBSERVAÇÕES
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Culturas, Diversidades e Trabalho – 196 horas ✓ Economia Solidária – 196 horas ✓ Globalização, Emprego e Trabalho – 196 horas ✓ Juventude e Trabalho – 196 horas ✓ Convivência com o Semiárido, Meio Ambiente e Trabalho – 196 horas ✓ Mulher e Trabalho – 188 horas ✓ Tempo Livre, Qualidade de Vida e Trabalho – 188 horas ✓ Segurança e Saúde no Trabalho – 188 horas ✓ Tecnologia e Trabalho no Campo – 184 horas 	1.728 horas	<p>A carga horária total do curso será desenvolvida em tempo biamual sendo distribuído da seguinte forma:</p> <p>1º Ano – 808 horas destinados ao Tempo Escola e 290 horas ao Tempo Comunidade.</p> <p>2º Ano – 920 horas destinados ao Tempo Escola e 310 horas ao Tempo Comunidade.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar (SISTEMAS DE PRODUÇÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA) 	600 horas	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa e Saber Científico I – Senso Comum e Saber Científico – 20 horas; ✓ Pesquisa e Saber Científico II – Métodos de Pesquisa - 20 horas; ✓ Pesquisa e Saber Científico III - Projeto de Pesquisa – 30 horas; ✓ Pesquisa e Saber Científico IV - Elaboração e apresentação do TCC – 30 horas. 	100 horas = 30 presenças + 70 horas a distância.	<ul style="list-style-type: none"> • 20 horas = 05 presenças e 15 a distância • 30 horas = 10 presenças e 20 a distância

Observação: As ÁREAS de CONHECIMENTO permeiam os eixos temáticos no sentido de, como produtores de conhecimento, contribuírem para ampliar a compreensão das práticas sociais, servindo de referência para que as áreas de estudo re-signifiquem os conteúdos na explicitação da temática estudada.

Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Ciências Humanas	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrícolas
---------------------------------------	------------------	-----------------------------------	--------------------

EIXO CURRICULAR ARTICULADOR

TRABALHO NA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E SUSTENTABILIDADE – 2.428 horas.				
Alfabetização	EIXOS TEMÁTICOS	IDENTIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA	OBSERVAÇÕES
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Culturas, Diversidades e Trabalho – 200 horas ✓ Economia Solidária e trabalho – 200 horas ✓ Convivência com o Semiárido, Meio Ambiente e Trabalho – 200 horas ✓ Mulher e Trabalho – 200 horas 	800 horas	<p>A carga horária total do curso será desenvolvida em tempo biamual sendo distribuído da seguinte forma:</p> <p>1º Ano – 808 horas destinados ao Tempo Escola e 290 horas ao Tempo Comunidade.</p> <p>2º Ano – 920 horas destinados ao Tempo Escola e 310 horas ao Tempo Comunidade.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar (SISTEMAS DE PRODUÇÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA) 	200 horas	

Observação: As ÁREAS de CONHECIMENTO permeiam os eixos temáticos no sentido de, como produtores de conhecimento, contribuírem para ampliar a compreensão das práticas sociais, servindo de referência para que as áreas de estudo re-signifiquem os conteúdos na explicitação da temática estudada.

Fonte: Diário Oficial de Paripiranga-BA.

A matriz curricular está organizada em eixos temáticos, nos quais as temáticas abordadas aproximam-se da realidade do homem e da mulher do campo. Além disso, conforme o Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra (2022), a organização do ensino no regime de alternância possui três momentos integrados que se complementam para a composição do processo de aprendizagem, quais sejam:

Primeiro – No meio socioprofissional: observação – descrição da realidade – convivência familiar e comunitária – experiência do trabalho – saber empírico.

Segundo – Na escola: colocação em comum da reflexão de cada um(a), alternando formalização – conceitualização – problematização – análise – aprofundamento e sistematização do conhecimento popular com os conhecimentos escolares – saber teórico.

Terceiro – No meio socioprofissional, retornando à família e ao trabalho, o jovem fecha o ciclo do processo metodológico realizando experiências e aplicações dos estudos, confronta os saberes teóricos e práticos, faz novas interrogações e novas pesquisas – saber prático. Permite a ressignificação dos conhecimentos empíricos e a sistematização contextualizada destes.

Acresce-se como fundamento do projeto em questão a relevância que se atribui à Pedagogia da Alternância, visto que

Nesse contexto a Pedagogia de Alternância tem significativo papel nesse percurso de ação – reflexão – ação e coloca-se ainda como condição favorável ao desenvolvimento da proposta ora construída, o entendimento de que seguir as diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo subentende em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida sócio-cultural e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e o que é urbano, porém sem perder de vista que os mesmos compõem em importância equivalente, um contexto sociocultural mais amplo (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Assim, entende-se que oficinas e pesquisas de campo realizadas no Tempo Comunidade e socializadas no Tempo Escola são movimentos para a condução da aprendizagem e se constituem em concretude para a memória constitutiva para a apropriação do saber sistematizado. Nessa vertente, os diferentes saberes são valorizados à medida que são colocados de maneira integrada, ou seja, os saberes da comunidade e científicos complementam-se na construção do conhecimento dos(as) participantes (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Desse modo, faz-se relevante que as aulas sejam conduzidas a partir dos objetivos traçados na construção do projeto EPJAI Campo em Paripiranga-BA, os quais são expostos no quadro a seguir:

Quadro 4: Objetivos geral e específicos do projeto EPJAI Campo em Paripiranga-BA

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Desenvolver em Paripiranga por meio da política pública municipal de Educação do Campo uma proposta que possibilite aos jovens, adultos e idosos agricultores oriundos da agricultura familiar de base camponesa, a oportunidade de elevação de escolaridade no Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, de modo que lhes possibilite a compreensão	Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de jovens, adultos e idosos agricultores familiares; Incentivar o desenvolvimento sustentável, como possibilidade de vida e constituição de sujeitos cidadãos; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a

do desenvolvimento sustentável e sua intervenção para a transformação da realidade por meio dos recursos para formação de turmas de Educação de Jovens e Adultos.	EJA no campo, utilizando a Pedagogia de alternância; Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo, para os educadores envolvidos e em parcerias com entidades e instituições de ensino superior; Elaborar, selecionar, publicar e distribuir materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica;
---	---

Fonte: SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022.

Além dos objetivos do referido projeto, é importante compreender os processos organizativos, desde o currículo da EPJAI Campo até o seu planejamento e execução, na medida em que

A proposta curricular a ser desenvolvida nas turmas da EJA Campo Saberes da Terra priorizará a leitura e a escrita e encaminhará o trabalho a partir de unidades temáticas, cujo princípio educativo da proposta é o princípio coletivo. Nesse sentido, o planejamento envolverá todos os atores do processo, priorizando os educandos, os educadores e envolvendo os demais membros da comunidade intra e extraescolar (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Nesse sentido, ressalta-se que a proposta pedagógica está direcionada para a interdisciplinaridade, considerando que ela prioriza o princípio coletivo. Além disso, a proposta vincula-se ao sentido de priorizar os saberes das educandas e dos educandos, das educadoras e dos educadores e da comunidade. Desse modo, o projeto complementa essa ideia na perspectiva de que “A execução desta proposta se dará em função dos Saberes da Terra e tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida, resultante das relações sócio – históricas, políticas e culturais das comunidades do campo” (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Diante disso, explicita-se que um dos pressupostos da EPJAI Campo é considerar os saberes populares, os saberes adquiridos e construídos ao longo das vivências dos(as) participantes. Desse modo, o projeto abrange as diferentes possibilidades para a construção do conhecimento, ou seja, os(as) educadores(as) podem estabelecer relações entre os diversos saberes da comunidade e, por conseguinte, ampliar os conhecimentos destes(as). Com relação aos materiais didáticos, a EPJAI Campo em Paripiranga-BA

[...] utilizará os Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1.º e o 2.º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos produzidos e disponibilizados pela

SECADI/MEC. “Trabalho” será o tema da abordagem dos cadernos, pela importância que tem no cotidiano dos alunos. A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o aluno, 13 para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno do educando é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do educador é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Ademais, o referido projeto estabelece critérios para que os conhecimentos sejam trabalhados na perspectiva de aprendizagem significativa, tais como: partir dos conhecimentos prévios dos(as) educandos(as); levar em conta o que o(a) educando(a) é capaz de fazer e de compreender por conta própria e o que pode fazer com a ajuda de outras pessoas; proporcionar situações de conflitos cognitivos em que o(a) educando(a) teste seus conhecimentos anteriores e realize operações mentais.

Considera-se relevante, além disso, valorizar a autoestima e o autoconhecimento dos(as) educandos(as); trabalhar com a memória compreensiva; fazer avaliações de acordo com a capacidade de compreensão dos(as) educandos(as) e estabelecer interação com o campo como princípio para a construção reflexiva de novas práticas. Sobre os procedimentos avaliativos no projeto pedagógico, tem-se que

A avaliação na EJA Campo é concebida como um processo contínuo, dinâmico, investigativo e cumulativo de saberes e práticas, sempre socializados e discutidos entre os partícipes. Portanto ela é diagnóstica, pois procura identificar os conhecimentos e sua evolução; é processual/contínua porque é realizada cotidianamente por meio de observações e análises das produções dos educandos e é participativa / emancipatória por possibilitar que o educando se reconheça aprendiz e construtor do seu próprio conhecimento (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Somado a isso, os instrumentos utilizados para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem são diversos, e esse fato torna-se explícito no registro de que

Os instrumentos avaliativos deverão ser diversificados, incluindo trabalho final em cada módulo de aprendizagem, auto-avaliação, relatórios semestrais de práticas de ensino, memorial coletivo do processo de aprendizagem da turma, trabalho de conclusão do curso, seminários de avaliação e reuniões com a comunidade (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Entende-se, com isso, que os(as) educadores(as) poderão avaliar o desempenho dos(as) educandos(as) e de suas práticas a partir de relatórios construídos a cada eixo e das partilhas em que os(as) estudantes apresentam o que aprenderam para sua comunidade. Além disso, ao final do projeto, produzirão o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual é uma produção textual de memórias de aprendizagens e vivências ao longo do curso.

Diante desse contexto, este estudo tem como campo de pesquisa uma escola do campo em Paripiranga-BA a fim de estudar, de forma concisa, uma amostra desse grupo participante da implementação do projeto. Assim, a definição da escola campo deste estudo foi realizada em diálogo com o coordenador do referido projeto (EPJAI Campo). Trata-se da unidade escolar Escola Maria Dias Trindade, que compõe a NRE 7 na Comunidade Baixão. As turmas foco da pesquisa foram da EPJAI Fase I e EPJAI Fase II alocadas em um espaço denominado sala avançada, sendo um núcleo geograficamente separado da referida escola, mas que, nominalmente e no âmbito da gestão, faz parte da escola. O recinto das turmas participantes da pesquisa conta com 3 salas, 1 cozinha e 2 banheiros, além de uma área livre.

As duas figuras a seguir apresentam, respectivamente, registros da Escola Maria Dias Trindade e da sala avançada, localizada no povoado Baixão.

Figura 3: Registro da Escola Maria Dias Trindade



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4: Registro da sala avançada da Escola Maria Dias Trindade



Fonte: Acervo pessoal.

Desse modo, buscou-se conhecer os processos organizacionais da comunidade, bem como do colégio, a fim de analisar questões socioculturais presentes no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Considera-se relevante destacar que o grupo participante da pesquisa é constituído de um coordenador e idealizador do projeto EPJAI Campo em Paripiranga-BA, uma coordenadora administrativa, uma professora² da área de Linguagens, um professor da área de Ciências Humanas, uma professora da área de Ciências da Natureza e Matemática, uma pedagoga e uma agrônoma. Além deles(as), o estudo direciona-se a 18 educandos e educandas da Fase I (anos iniciais do Ensino Fundamental) e da Fase II (anos finais do Ensino Fundamental) e a 3 sujeitos da comunidade envolvidos com o projeto EPJAI Campo da comunidade Baixão.

1.4 DESCREVENDO A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho acadêmico está organizado e estruturado em quatro seções. Na seção 1, está inserida a introdução, a qual contempla a problemática, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, as justificativas que instigaram a escolha do objeto de estudo, a relevância da pesquisa e a sua organização.

² Salientamos que, nas relações cotidianas do Projeto EPJAI Campo, a gestão e a coordenação do projeto referem-se às professoras e aos professores como educadoras e educadores.

Na seção 2, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo a abordagem da pesquisa, o tipo de estudo, os procedimentos metodológicos e seus métodos de análise.

Em sequência, na seção 3, denominada “Fundamentando conceitos: uma abordagem teórica”, apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, constituída pelos tópicos da meta-análise, evidenciando a contextualização do objeto de estudo e os entrelaces históricos entre a Educação do Campo, a Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e a matemática.

Na seção 4, por sua vez, são apresentados os dados coletados e a análise deles, como também as discussões e as relações entre eles. Desse modo, é discutido acerca dos dados coletados sobre as percepções matemáticas dos diferentes sujeitos da pesquisa. Acrescido a isso, colocam-se em evidência as aproximações e os distanciamentos encontrados acerca das percepções e práticas da Educação do Campo e da EPJAI no ensino e aprendizagem matemática. Assim, a seção sistematiza os conceitos a partir da análise dos dados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais. Estas, por sua vez, trazem de forma sucinta a aproximação entre os objetivos propostos e os resultados alcançados e as possíveis inferências despertadas a partir do estudo realizado. Logo, para credibilizar a pesquisa, colocam-se, na sequência, as referências utilizadas, os apêndices e os anexos.

SEÇÃO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Sobre isso, Lakatos e Marconi (2010) afirmam que consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (Lakatos; Marconi, 2010).

Similarmente, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) ressaltam que “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas são a observação participante e a entrevista em profundidade”. Assim, configura-se como possibilidade de se ampliar a compreensão das percepções dos sujeitos, tendo em vista que

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Além disso, a escolha deve-se ao intuito de evidenciar aspectos relevantes ao momento didático de cada prática. A pesquisa tende a priorizar as características consideradas relevantes no processo de ensino e aprendizagem matemática na EPJAI Campo. Acresce-se ainda que os fundamentos evidenciados na pesquisa contribuem para a ampliação da construção contextualizada do conhecimento relativo à educação matemática ao considerar, concomitantemente, os contextos histórico e sociocultural.

2.2 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa em questão é um estudo do tipo exploratório, tendo em vista que, segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito. Desse modo, pode-se ampliar as possibilidades de compreensão das problemáticas, permitir a contextualização e induzir os(as) leitores(as) à continuação de estudos relacionados ao objeto de pesquisa.

A natureza da presente pesquisa será descritiva e explicativa, visto que pretende caracterizar, evidenciar e analisar os processos metodológicos de ensino e aprendizagem em

matemática na comunidade Baixão numa perspectiva contextualizada. Nesse sentido, Freire (1994, p. 86) traz que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando no mundo”, isto é, essas pessoas começam a construir seus saberes a partir do seu local, de suas vivências e de sua cultura. Assim,

Nesta segunda versão, a abordagem das deficiências resultantes da privação cultural continua, pois, atribuindo importância decisiva a certas experiências particulares, porém dissocia até certo ponto, classe social de privação cultural, de tal modo que apenas aqueles indivíduos da classe baixa que sofreram de fato da “síndrome de privação cultural” estariam fadados ao fracasso escolar (Carraher; Carraher; Schliemann, 1988, p. 80).

Diante disso, é preciso salientar que o maior problema não é simplesmente a privação cultural, mas sim a desvalorização das culturas existentes nas comunidades. Considera-se, portanto, que a educação precisa assumir o papel de dar visibilidade aos contextos culturais, de modo a se valorizar e se inserir no viés da aprendizagem, com o intuito de permitir que os sujeitos se sintam pertencentes ao processo e percebam significado no que ensinam e aprendem.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entre os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa, destacamos a elaboração de um estudo do tipo meta-análise, elaborado a partir do levantamento e da análise de teses e dissertações da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) relacionadas à temática de estudo. Tal procedimento teve como intuito contribuir para o embasamento teórico do objeto de pesquisa, bem como favorecer o conhecimento desse objeto de estudo na produção científica do país, possibilitando que busquemos contribuir para a produção relacionada a esse campo de estudo.

Para a meta-análise, foram definidos grupos de palavras-chave a fim de encontrar trabalhos com aproximações com o objeto de estudo. Além disso, no decorrer do processo, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão a partir de uma análise criteriosa das dissertações e teses, buscando-se contribuições para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Sobre a meta-análise, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 103) enfatizam que essa metodologia é uma “revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica das mesmas e/ou [...] produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos, transcendendo aqueles anteriormente obtidos”.

Como segundo procedimento, realizamos um levantamento aprofundado de dados referentes ao contexto da educação do município no que se refere ao quadro profissional e ao corpo discente, bem como a estrutura física e de gestão da rede de ensino. A partir desses dados, foram confirmados o campo e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, foi definido como campo da pesquisa a escola situada na comunidade Baixão. Além disso, ao definir o campo da pesquisa, buscamos aprofundar a compreensão de sua estrutura e seu funcionamento a partir de dados que dessem subsídio à reflexão e análise do projeto político pedagógico da EPJAI Campo no município de Paripiranga-BA em turmas denominadas Fase I e Fase II dessas modalidades.

O procedimento seguinte foi a análise do projeto político pedagógico da EPJAI Campo. Os próximos procedimentos metodológicos constituíram-se de observações de práticas pedagógicas dos(as) participantes da pesquisa e de entrevistas semiestruturadas com eles(as). As entrevistas foram direcionadas aos(às) docentes, aos(às) discentes, à coordenação do projeto e às pessoas da comunidade envolvidas com o projeto a fim de propiciar um estudo sobre as diversas práticas de ensino e o processo de aprendizagem referentes à matemática na EPJAI Campo, com a intenção de contribuir com os estudos desse campo e nos fortalecermos como profissionais da Educação Básica.

A pesquisa realizada buscou despertar um olhar que visa contribuir para a significação e visibilidade dos saberes construídos no cotidiano, de modo que as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva de educação contextualizada e da pedagogia situada, defendidas por Paulo Freire (Serra, 2021, p. 126), contribuam para o fortalecimento de uma educação transformadora, em que docentes e discentes são sujeitos do conhecimento.

Com o estudo, por conseguinte, pretende-se instigar o reconhecimento das contribuições da Matemática para a humanidade e a comunidade científica, além de fomentar uma educação humanizadora, que possibilite visibilidade aos sujeitos da Educação do Campo, bem como da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

2.4 MÉTODOS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, foram utilizados os métodos de análise do conteúdo e do discurso a fim de enriquecer a compreensão dos dados a partir de uma concisa interpretação. Nesse sentido, sobre a análise do conteúdo, Bardin enfatiza:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1977, p. 47).

Assim, a pesquisa busca métodos que priorizem a sistematização dos dados de forma clara e objetiva. Além disso, utiliza-se uma análise que visa a compreensão do conteúdo exposto.

Desse modo, acrescido a esse procedimento, utiliza-se a análise do discurso, a qual, segundo Vergara (2010), é um método que objetiva não só apreender como uma mensagem é transmitida, mas sim como explorar o seu sentido. Além disso, essa análise do discurso implica considerar o emissor e o receptor de uma mensagem e, concomitantemente, o contexto em que esse discurso está inserido.

SEÇÃO 3 - FUNDAMENTANDO CONCEITOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

3.1 UMA META-ANÁLISE DAS PESQUISAS COM A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Pesquisar sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos associada à Educação do Campo e ao ensino e aprendizagem matemática impulsionou a necessidade de busca por trabalhos que contribuíssem de forma ampla na descoberta de conceitos e práticas direcionadas a essa vertente. Sendo assim, opta-se, nesta pesquisa, por utilizar esse mecanismo a fim de intensificar a discussão, bem como trazer contribuições significativas para o campo científico e prático voltado para a educação.

Diante disso, a meta-análise objetiva, segundo Souza e Ribeiro (2009), uma revisão planejada da literatura científica e, além disso, usa métodos sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos relevantes sobre uma questão claramente formulada. Desse modo, configura-se como um fator essencial para propiciar a compreensão do objeto de estudo, assim como possibilitar possíveis inferências e contribuições a partir da análise dos trabalhos analisados.

Nesse viés, Souza e Ribeiro (2009) complementam que revisões sistemáticas da literatura de uma questão formulada, com técnica de busca e seleção de produções, são ferramentas extremamente úteis em pesquisas sobre métodos diagnósticos ou prognósticos. Diante disso, a presente pesquisa opta pela meta-análise como um dos procedimentos metodológicos com o intuito de possibilitar a ampliação do estudo, permitindo um vasto campo de pressupostos a serem considerados e analisados para, assim, se obter resultados que contribuam significativamente para o campo de estudo e para as diversas vertentes e práticas direcionadas à educação.

Assim, consideramos a importância da meta-análise como procedimento metodológico de ampliação e contextualização do nosso objeto de estudo, favorecendo a ampliação do aporte teórico e a definição de caminhos metodológicos para a pesquisa em construção. Também vale destacar que compreendemos o lugar da temática em estudo no contexto da pesquisa científica, contribuindo, dessa maneira, para delimitar a especificidade da pesquisa em tela.

3.1.1 Introdução à meta-análise

A educação perpassa cenários diferentes, conforme cada contexto social, cultural, bem como regional. Nessa vertente, tende-se a compreender a essencialidade de planejamentos que sejam pautados nas especificidades apresentadas em cada realidade. Diante disso, a pesquisa atua como fator relevante e indispensável à educação de qualidade, isto é, que não desconsidera as particularidades e, concomitantemente, as diversidades existentes na sala de aula.

A meta-análise tem caráter bibliográfico e se insere na categoria de revisão sistemática, visto que o seu objetivo é analisar trabalhos de pesquisa encontrados a partir de palavras-chave relacionadas ao tema em estudo. Desse modo, Carvalho e Oliveira (2012) pontuam acerca da relevância da meta-análise para trabalhos científicos, considerando que as análises feitas são significativas para fomentar as discussões levantadas pelo pesquisador ou pela pesquisadora, como também facilitar o entendimento do leitor ou da leitora. Diante disso, o trabalho em questão irá discorrer sobre teses e dissertações relacionados à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos e ao ensino e aprendizagem matemática.

Ao adentrar o viés formativo de uma educação pautada na diversidade e na realidade dos(as) educandos(as), estabelece-se uma relação com a Educação do Campo e com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, as quais exigem amplo direcionamento na construção de aprendizagem. Diante disso, foi definida como questão norteadora específica para a meta-análise a seguinte pergunta: qual o lugar do tema do estudo em tela na produção acadêmica disponível na BDTD no período de 2018 a 2022? O estudo em questão teve como foco os seguintes subtemas: Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e ensino e aprendizagem matemática.

Nessas pesquisas, é possível encontrar percepções e práticas de ensino e aprendizagem matemática para esse público? Encontra-se nessas publicações a relação entre as temáticas da Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas?

Para a pesquisa bibliográfica em dissertações e teses na plataforma BDTD, utilizamos as seguintes palavras-chave organizadas em diferentes buscas, inicialmente realizadas sem recorte temporal. Na primeira busca, utilizou-se as palavras “ensino”, “aprendizagem”, “matemática” e “EJA”. Nesta pesquisa, foram encontrados 179 trabalhos publicados.

Em sequência, na busca 2, foram utilizadas as palavras “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”, sendo que, com essas palavras, foram encontrados 1.572 trabalhos publicados na plataforma.

Em continuidade com a pesquisa, na busca 3, foram utilizadas as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”. Nesta busca foram encontrados 639 trabalhos publicados. Assim, definimos alguns critérios para análise dos trabalhos para que essas pesquisas possam subsidiar a análise do nosso objeto de estudo, contribuindo para a qualidade desta dissertação e para o fomento de novas pesquisas.

3.1.2 Dissertações e teses relacionadas à Educação do Campo para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e à Aprendizagem Matemática

Para a realização da análise, delimitou-se, inicialmente, três perspectivas de palavras-chave. Contudo, com a vasta quantidade de trabalhos encontrados, nota-se a relevância de acrescentar um outro critério a fim de enriquecer a pesquisa, priorizando-se uma análise detalhada. Nesse viés, buscaram-se, na plataforma BDTD, com as mesmas palavras-chave, teses e dissertações publicadas no intervalo de tempo de 2018 a 2022. Assim, com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem, matemática” e “EJA”, foram encontrados 70 trabalhos publicados nesse intervalo de tempo, sendo 56 dissertações e 14 teses.

Com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”, foram encontrados no período de análise 611 trabalhos (476 dissertações e 135 teses).

Dando sequência, as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos” resultaram em 200 pesquisas publicadas na plataforma no período de 2018 a 2023 (149 dissertações e 51 teses).

As pesquisas selecionadas estão inseridas no intervalo de tempo de 5 anos, englobando do ano de 2018 a 2022, seguindo, por sua vez, a linha de palavras-chave que perpassam a temática da educação do campo e do ensino e aprendizagem matemática para pessoas jovens e adultas. Desse modo, totalizou-se 881 trabalhos, incluindo 681 dissertações e 200 teses.

Em face da busca por um estudo que possibilite uma vasta contribuição, percebeu-se a necessidade de utilizar as palavras-chave diretamente foco deste estudo, a saber: “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”. Desse modo, pode-se visualizar, com ênfase, as problemáticas, bem como as contribuições com base nas publicações e pesquisas existentes no campo específico deste estudo. Nesta pesquisa, por sua vez, apareceram na busca com as palavras-chave supracitadas 25 trabalhos publicados no período delimitado de 5 anos que contemplam ao mesmo tempo os quatro conceitos relativos ao objeto de pesquisa (“ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”). No entanto, a leitura dos trabalhos demonstrou que, embora os estudos

tenham aparecido nas buscas, a maioria não abordava concomitantemente as duas modalidades (EJA e Educação do Campo) e os dois conceitos (ensino de matemática e aprendizagem matemática).

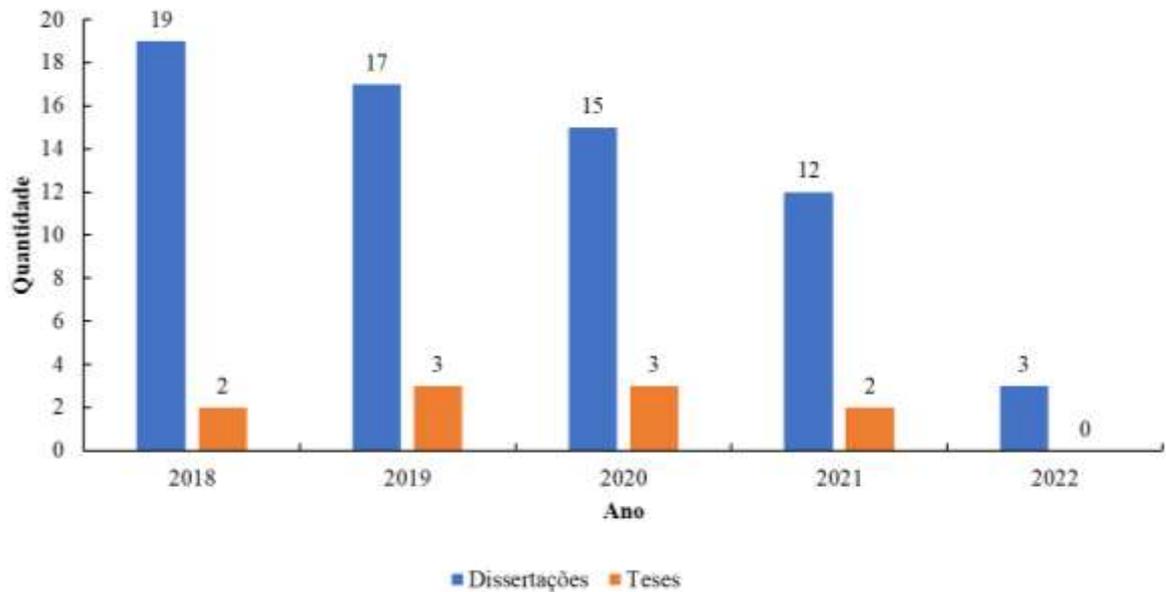
A partir dessa busca, analisaremos os trabalhos encontrados desde a quantidade de publicações por ano, por academias, por regiões, bem como por assuntos. Acrescido a isso, faz-se relevante considerar que, nesta meta-análise, serão analisados de forma concisa e criteriosa os trabalhos encontrados a fim de identificar contribuições para esta pesquisa e, conseqüentemente, para outras pesquisas e para a comunidade educacional e acadêmica como um todo.

3.1.3 Breve discussão sobre as dissertações e teses encontradas no campo de pesquisa

3.1.3.1 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”

Ao pesquisar as publicações com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”, foram encontrados inicialmente 90 trabalhos, contudo identificamos que havia trabalhos repetidos. Dessa forma, considera-se um total de 76 trabalhos, sendo 66 dissertações e 10 teses, as quais foram analisadas em diversas vertentes a fim de encontrar indicativos que revelassem se as temáticas gerais educação do campo, educação de jovens e adultos e educação matemática são apresentados de forma relacionada nas publicações, bem como se existem números consideráveis de publicações acerca da temática. Assim, segue explicitada no gráfico a seguir a quantidade de dissertações e teses publicadas em cada ano de acordo com nossas buscas.

Gráfico 1: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”

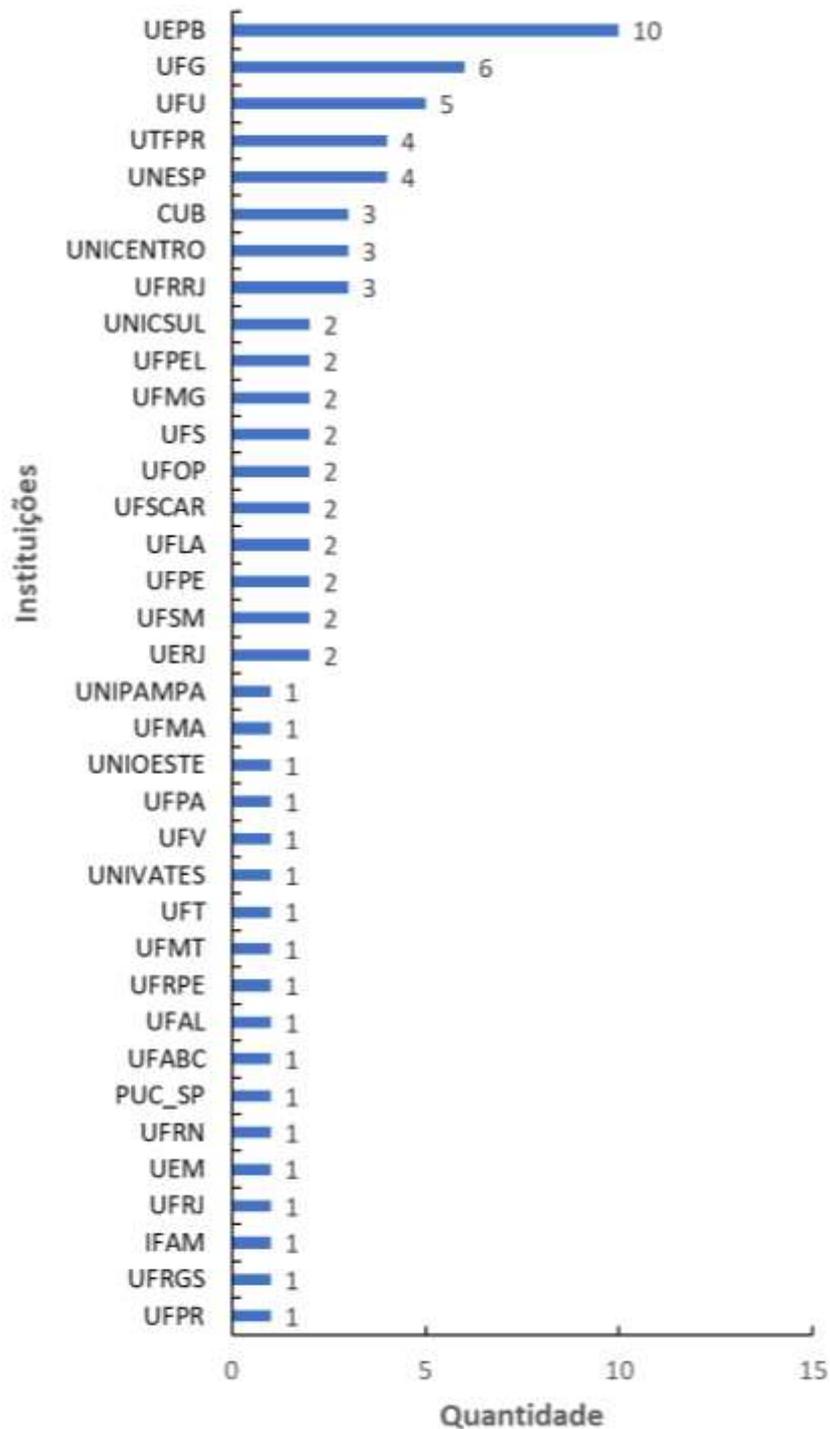


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Assim, pode-se notar, a partir dos dados apresentados, que a quantidade de publicações decaiu de forma significativa no decorrer dos anos considerados para a pesquisa com relação a essas temáticas. Demonstra-se, dessa forma, a indispensabilidade de instigar a pesquisa de modo a possibilitar o acesso a publicações atuais e que estejam de acordo com os anseios da educação para que os(as) educadores(as) e formadores(as) prossigam com práticas pedagógicas adequadas a esse público.

Acrescido a esta análise com relação a essas publicações, considera-se relevante identificar as publicações existentes em cada instituição. Para isso, apresentamos o gráfico a seguir.

Gráfico 2: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”



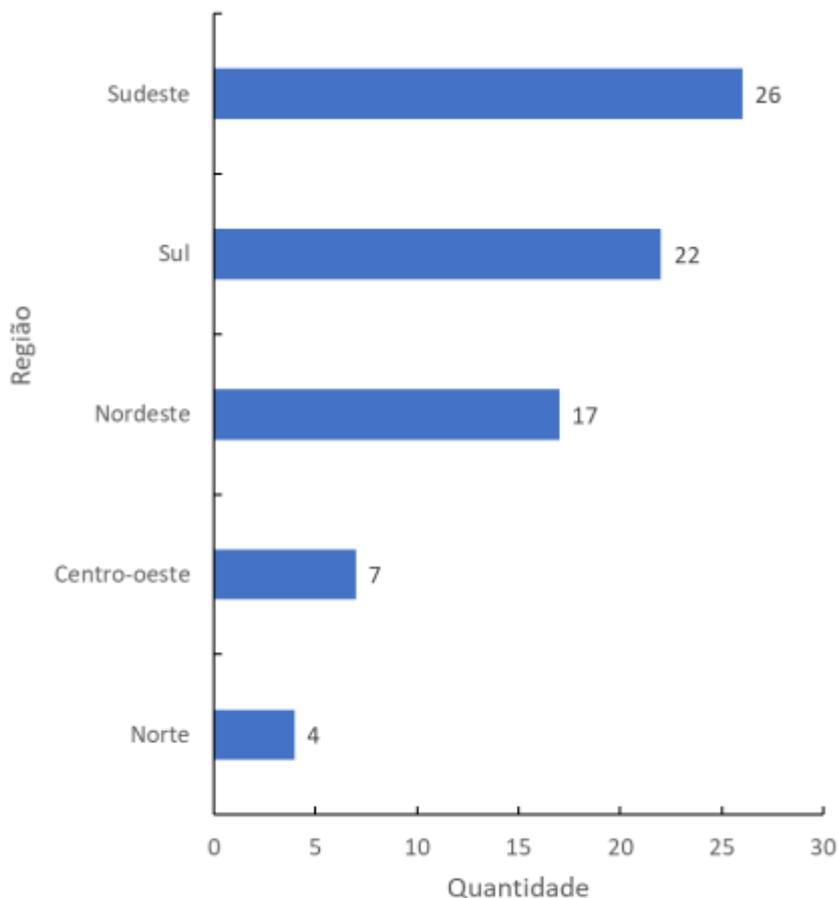
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Sobre as publicações por instituições com essa temática, pode-se visualizar que, no período de tempo analisado, a instituição de ensino com mais publicações foi a UEPB. Contudo, nota-se que o número ainda é pequeno, ainda que o tema seja relevante para a sociedade para

que a valoração do campo e da educação para esses públicos seja protegida. Além disso, diversas instituições possuem apenas uma publicação, ou seja, é um fator que precisa ser analisado, bem como modificado, de modo a fomentar pesquisas acerca do tema.

Ademais, identifica-se, neste estudo, a quantidade de publicações por regiões brasileiras publicadas na plataforma definida para essa busca, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de maneira a enfatizar a essencialidade de publicações e pesquisas com maior ênfase em determinadas regiões relacionadas ao tema pesquisado.

Gráfico 3: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”

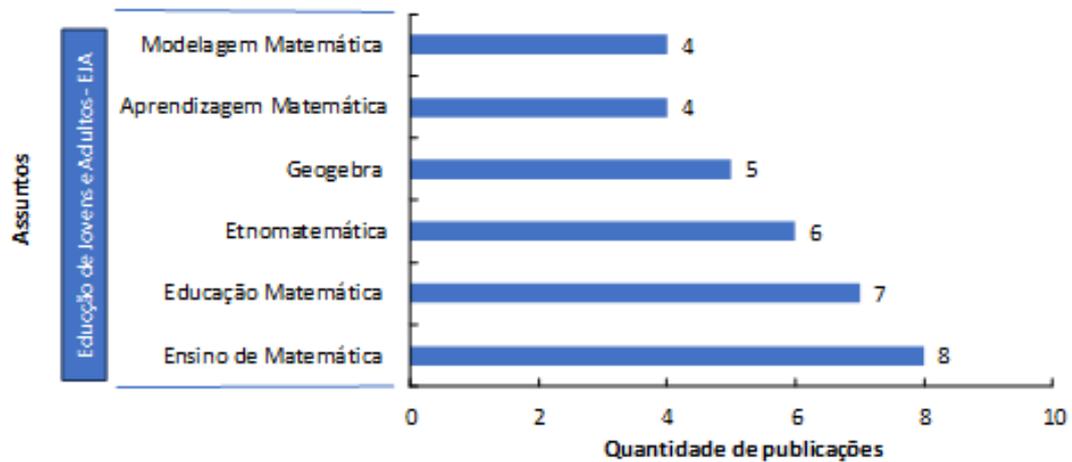


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

O gráfico 3 mostra uma defasagem significativa na vertente de publicações e pesquisas em algumas regiões do Brasil relacionadas às temáticas especificadas no período determinado neste estudo, como o Nordeste, o Centro-Oeste e o Norte. Isso reforça a desigualdade atrelada ao desinteresse de pesquisas direcionadas a este público: pessoas jovens, adultas e idosas e pessoas do campo.

Para ampliar a compreensão acerca das temáticas exploradas com maior ênfase nas publicações em análise, faz-se indispensável identificar os assuntos desses respectivos trabalhos. Desse modo, tende-se a considerar as principais temáticas que os trabalhos estão enfatizando. Para isso, segue o gráfico 4:

Gráfico 4: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Como se pode observar no gráfico 4, o tema de discussão que mais aparece nos trabalhos publicados é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual estabelece relação com as demais temáticas. Vale destacar, por sua vez, que foram selecionados os assuntos que mais aparecem nos trabalhos analisados. Assim, pode-se perceber que a Educação de Jovens e Adultos é colocada com aproximações com os seguintes temas na pesquisa realizada: Ensino de Matemática, Educação Matemática, Etnomatemática, GeoGebra, Aprendizagem Matemática e Modelagem Matemática.

A partir deste levantamento, analisam-se de forma concisa os trabalhos em questão e se verificam temáticas relevantes, como enaltecer os saberes prévios dos(as) educandos(as). Ao se referir à modalidade EJA, levanta-se a questão das especificidades desse público, bem como a indispensabilidade de articular uma educação problematizadora e humanizadora. Além disso, com relação ao ensino de matemática, alguns trabalhos trazem para discussão a relevância da etnomatemática para esses(as) estudantes, visto que se faz necessário relacionar o cotidiano com a aprendizagem matemática para que esta faça sentido.

Desse modo, a fim de realizar um estudo detalhado acerca de publicações com a vertente de ensino e aprendizagem na EJA, faz-se uma seleção criteriosa dos trabalhos a partir da leitura

mais atenta do resumo, das palavras-chave e dos resultados alcançados por cada uma das produções para verificar maiores aproximações com o objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, essas produções nortearam a investigação de modo a subsidiar os referenciais teóricos a serem abordados, bem como o campo metodológico. Dessa forma, dentre as 70 publicações encontradas, serão apresentadas a seguir as 10 produções que mais se aproximam desta pesquisa. Desse total, serão destacados os seguintes quesitos: objetivo geral, principais aportes teóricos, panorama metodológico e resultados encontrados.

Quadro 5: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “EJA”

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Discussões Matemáticas de Jovens e Adultos em um ambiente de modelagem Matemática	Ludmila Iara Andrade Silva	Dissertação	UFMG	MG	2018
Investigando o ensino de geometria na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo de Caso com Alunos e Professores	Alex de Almeida Santos	Dissertação	UFG	GO	2018
A matemática aplicada na confecção de roupas: Perspectivas e possibilidades do uso na Educação de Jovens e Adultos	Gilmar Bezerra de Lima	Dissertação	UEPB	PB	2019
Currículo da Vida: Contribuições Freirianas para o Ensino da Matemática	Rogério de Moraes	Dissertação	UFSCAR	SP	2019
Desafios e possibilidades na formação do professor que ensina Matemática na Educação de Jovens e Adultos	Kelly Marina Kowalski	Dissertação	UFABC	SP	2019
Aprendizagem Significativa na Educação de Jovens e Adultos: Um trabalho com Divisibilidade	Silvia de Oliveira Barreto	Dissertação	UFS	SE	2020
Etnomatemática na Educação de Jovens e Adultos: Um Olhar Sobre a Produção Científica no Brasil	Kêite Ferreira de Almeida	Dissertação	UFG	GO	2020
Argumentação de estudantes da EJA - Ensino Médio no processo de aprendizagem de Matemática	Eloá Barreto Feitoza Sá	Dissertação	UFS	SE	2021
O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense	Pedro Pereira Cortes Filho	Dissertação	UFT	TO	2021

Formação do conceito matemático de razão na EJA	Rosanne Ferreira Diniz Shimizu	Dissertação	Unesp	SP	2022
---	--------------------------------	-------------	-------	----	------

Fonte: Autoria própria.

A dissertação *Discussões Matemáticas de Jovens e Adultos em um ambiente de modelagem matemática* (Silva, 2018) objetivou investigar as discussões matemáticas que ocorreram entre alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um ambiente de Modelagem Matemática. Salienta-se que a pesquisa foi de natureza qualitativa por meio de observações não estruturadas e participantes. Sobre o aprofundamento teórico, utilizam-se referenciais e estudos sobre o contexto histórico da EJA e da educação matemática de jovens e adultos. O estudo apresenta como uma das inferências, a partir da análise dos dados, que a produção das discussões matemáticas advém da relação que os alunos e as alunas da EJA estabelecem entre a Matemática e a sua trajetória pessoal, sua experiência de vida.

Dando sequência à análise de publicações, a dissertação *Investigando o ensino de geometria na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo de Caso com Alunos e Professores* (Santos, 2018) objetivou investigar e analisar como são ministrados os conteúdos na prática e identificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos disponíveis e as percepções dos(as) docentes com relação à modalidade. Os dados desta pesquisa foram coletados através de questionários, das atividades e das observações, acompanhados de uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados. Sobre a fundamentação teórica, o trabalho está embasado por teóricos relacionados ao contexto histórico e ao ensino de geometria na EJA. Como um dos resultados, Santos (2018) apresenta que existe uma deficiência no ensino de geometria na EJA.

A pesquisa *A matemática aplicada na confecção de roupas: Perspectivas e possibilidades do uso na Educação de Jovens e Adultos* (Lima, 2019) teve por objetivo geral analisar possibilidades de, na prática pedagógica do(a) professor(a), embasada em uma postura sociocultural, relacionar a Matemática usada na confecção de roupas ao ensino de Matemática na EJA. Nesse viés, utilizou-se da pesquisa qualitativa tendo por tipo a pesquisa pedagógica. Assim, no marco teórico utiliza-se de pesquisas que embasam a conexão entre a etnomatemática e a modelagem matemática, bem como sobre a Educação de Jovens e Adultos. Sobre os resultados, ressalta-se no trabalho que as pesquisas sobre a melhoria do ensino de Matemática na EJA precisam avançar. Além disso, coloca-se como um dos pontos percebidos a partir do estudo que políticas públicas precisam ser implementadas de forma a focar mais nessa modalidade e que a reflexão sempre deve pautar os(as) colegas professores(as), de maneira que

sejam desafiados(as) a trabalhar nessa modalidade, que é importantíssima para a sociedade e para a vida de cada aluno(a) que dela venha a participar.

Na dissertação *Currículo da Vida: Contribuições Freireanas para o Ensino da Matemática* (Morais, 2019), objetivou-se analisar as potencialidades de intervenção e transformação da realidade através da prática docente, na área de matemática, de um currículo crítico freiriano. Assim, utilizou-se de revisão sistemática sobre o ensino de matemática na EJA, além de pesquisa-ação. Como um dos resultados iniciais, apresenta que poucos trabalhos têm se interessado pela temática de confluência entre a educação matemática, a educação de jovens e adultos e a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

O trabalho de pesquisa *Desafios e possibilidades na formação do professor que ensina Matemática na Educação de Jovens e Adultos* (Kowalski, 2019) objetivou investigar características de um grupo de professores(as) que atua na EJA e apresentar reflexões desse grupo sobre as especificidades do ensino de Matemática nessa modalidade. A abordagem utilizada neste trabalho foi a qualitativa com entrevista semiestruturada. Adotou-se, por sua vez, a Análise Textual do Discurso proposta por Moraes (2003) para a significação dos dados. Com relação aos resultados apresentados, coloca-se em evidência que, em relação à Educação Matemática, os(as) professores(as) reconhecem que seus(suas) alunos(as) possuem vivências e diversos saberes, mas esperam um trabalho mais técnico, formal e linear, demonstrando angústia na busca por um trabalho significativo e que promova avanços na aprendizagem e no contexto social dos(as) educandos(as), evidenciando algumas fragilidades na sua formação.

Em sequência, o trabalho *Aprendizagem Significativa na Educação de Jovens e Adultos: Um trabalho com Divisibilidade* (Barreto, 2020) buscou verificar qual a contribuição para o alcance de uma aprendizagem significativa do conceito de divisibilidade na Educação de Jovens e Adultos. Utiliza-se de relato de experiência na construção de sua análise, bem como da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel como referencial teórico. Como um de seus resultados, apresenta que, apesar das muitas dificuldades e limitações, a Educação de Jovens e Adultos necessita de um trabalho diferenciado com um estudo prévio e uma seleção adequada dos instrumentos metodológicos para que sejam alcançados resultados satisfatórios.

A dissertação *Etnomatemática na Educação de Jovens e Adultos: Um Olhar sobre a Produção Científica no Brasil* (Almeida, 2020) teve como objetivo analisar as teses e dissertações que versam sobre a Etnomatemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para realizar essa análise, utilizou-se de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Assim, a análise do material pautou-se na matriz epistemológica de Ludwik Fleck (1986) e, como resultado das pesquisas, apresenta assimetria na distribuição geográfica; tendência de pesquisa no foco

temático educando; falta de explicitação da base filosófica na qual se ancoram os aspectos metodológicos adotados nos trabalhos; expansão do Estilo de Pensamento Educação Matemática (EPEM) por agregar elementos ativos do saber ligados à Etnomatemática e ao ensino de Matemática na EJA.

Com relação à publicação intitulada *Argumentação de estudantes da EJA - Ensino Médio no processo de aprendizagem de Matemática* (Sá, 2021) teve como objetivo principal examinar aspectos de argumentos emitidos por estudantes da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio (EJAEM) em respostas que apresentam a questões matemáticas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa cuja natureza corresponde a um estudo de caso. O aporte teórico da pesquisa foi Balacheff (1988) e Toulmin (2001) para classificar as justificativas dos entrevistados e entrevistadas para a argumentação matemática. Utiliza-se dos teóricos Costa (2017), Lima (2018), Almeida (2010), Barto (2004), Faria (2007), Carvalho (2010), Dantas (2010), Nunes (2011), Stock (2015) e Carmo (2015). Como resultado, o estudo em questão apresenta que se notou uma fragilidade na elaboração de argumentos pelos(as) aluno(as) para as questões que envolvem a Matemática utilizadas, especialmente, quando esses argumentos são produzidos de maneira individual através da escrita.

A subsequente produção *O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense* (Cortes Filho, 2021) teve como principal objetivo conhecer, a partir da visão de professores e estudantes, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de aritmética no curso de Educação de Jovens e Adultos (Segundo Segmento) da Escola Municipal Professora Nair Duarte, localizada em Araguatins, Tocantins. A pesquisa é de abordagem qualitativa, e, em relação aos procedimentos técnicos, foram realizados estudos detalhados na Proposta Curricular de Matemática da EJA para o Segundo Segmento, além de uma pesquisa documental para levantamento de dados e informações sobre a escola e os estudantes. Com relação ao referencial teórico, estava fundamentado em estudos sobre a matemática e a EJA. Sobre os resultados da pesquisa, constata-se na pesquisa a necessidade de uma proposta pedagógica e didática, além de um bom material didático, que possibilitem ao(à) estudante a construção de novos saberes na Matemática e em outras ciências.

A pesquisa intitulada *Formação do conceito matemático de razão na EJA* (Shimizu, 2022) teve como objetivo identificar as variáveis que permeiam as dificuldades enfrentadas pelos(as) educandos(as) da EJA. Para isso, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa com base no método Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). A teorização do trabalho foi realizada a partir de publicações relacionadas a temáticas como dificuldades relacionadas à prática docente; dificuldades relacionadas com a falta de domínio

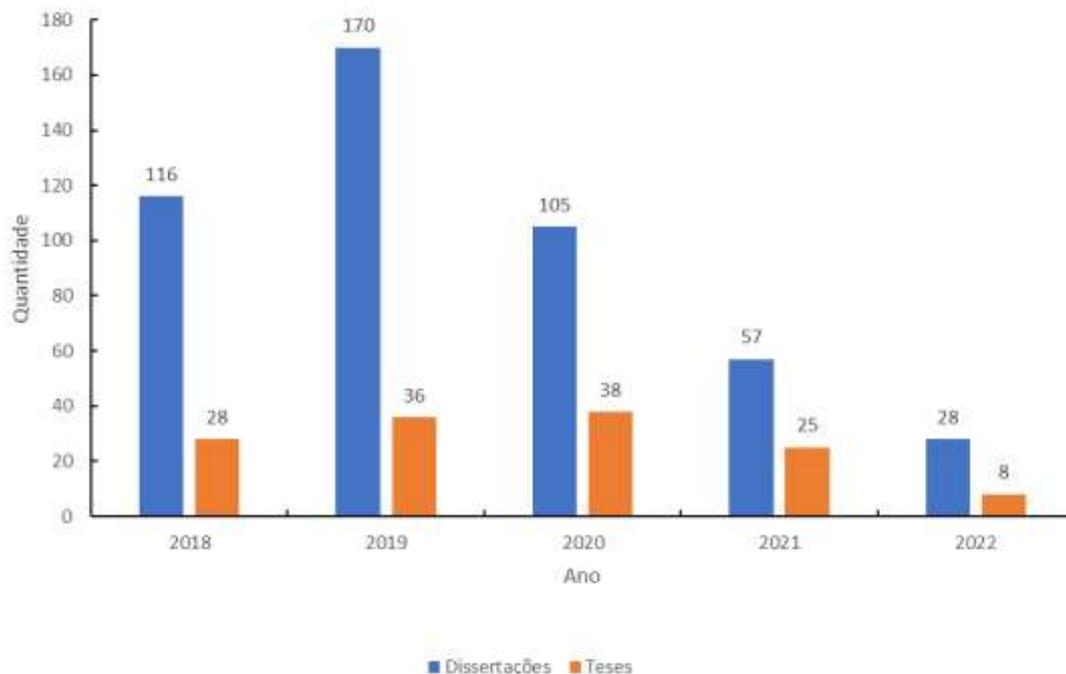
do conteúdo matemático; dificuldades relacionadas a políticas públicas educacionais e dificuldades relacionadas ao contexto social. Contudo, com relação aos resultados encontrados, considera-se a necessidade de um olhar para a formação do(a) educador(a) e, nesse contexto, a importância do seu saber com relação à essência e ao movimento sócio-histórico dos conceitos com que trabalha.

Consideramos que os trabalhos analisados relacionados ao ensino e aprendizagem, à matemática e à EJA trazem amplas contribuições teóricas para a presente pesquisa. Entre essas, os trabalhos abordam conceitos de uma educação libertadora, elementos da etnomatemática, além de apresentarem elementos sobre a formação do(a) professor(a) para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

3.1.3.2 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”

Os critérios de análise foram aplicados com o grupo de palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”. Desse modo, inicia-se a análise dos 611 trabalhos encontrados, sendo 476 dissertações e 135 teses, com as publicações que foram feitas em cada ano, conforme o período de tempo delimitado. Assim, pode-se observar as informações a seguir.

Gráfico 5: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”

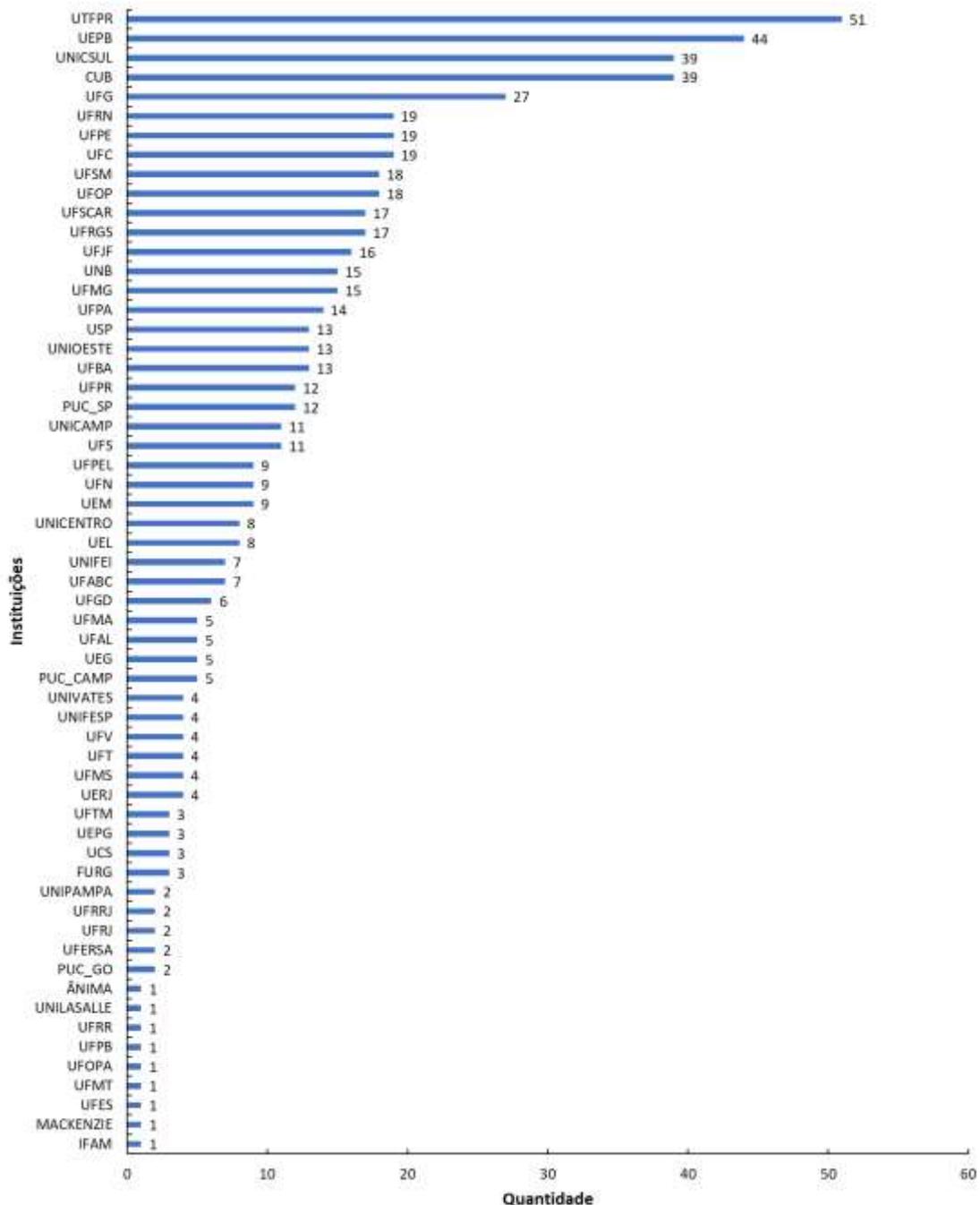


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Com relação à quantidade de publicações selecionadas dentro do respectivo grupo de palavras-chave, pode-se perceber que em 2019 houve um aumento significativo de publicações sobre a temática. Contrapondo-se, no entanto, a esse número, nos demais anos ocorreu uma diminuição que precisa ser salientada e discutida nos âmbitos de pesquisas a fim de fomentar e incentivar o seu fazer.

Acrescido a esses fatores, foram analisadas as publicações conforme as instituições, como mostra o gráfico 6:

Gráfico 6: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”

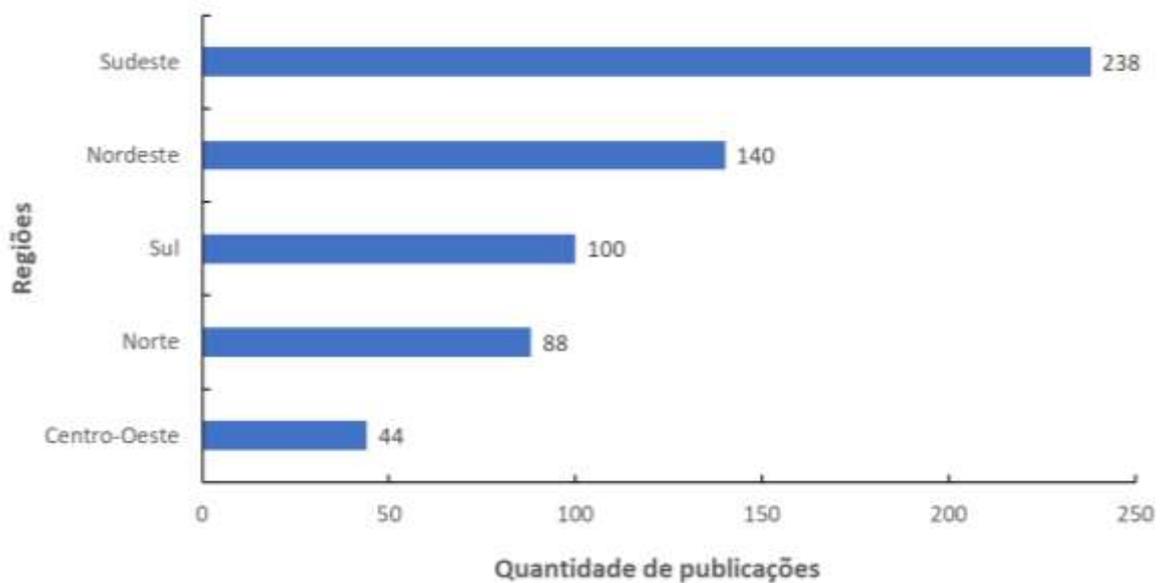


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

A partir dos dados expostos, torna-se possível visualizar que a maioria das instituições de ensino possui uma quantidade de publicações pequenas, tendo em vista que as temáticas demandam amplos debates, pesquisas e discussões. Além disso, nota-se a necessidade de abranger cada vez mais essa temática para que haja um preparo para os(as) profissionais da educação que atuam com esse público para que, desse modo, seja possível uma educação de qualidade, voltada para a realidade dos(as) estudantes.

Para enfatizar essa questão, essas publicações são organizadas conforme as regiões do Brasil, como mostra o gráfico 7:

Gráfico 7: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”

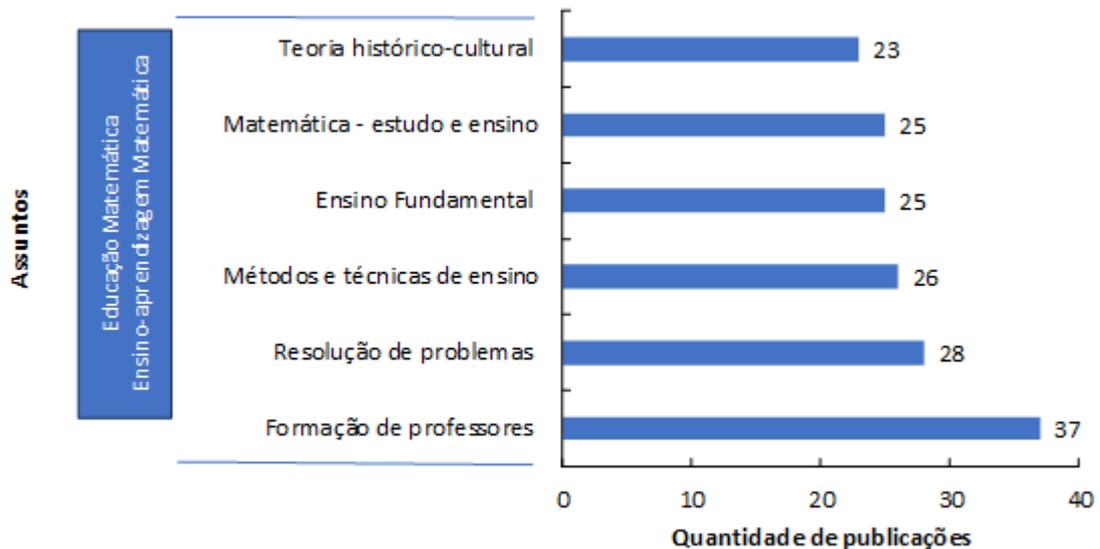


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

De modo a analisar as publicações por região acerca da temática, pode-se descobrir problemáticas que devem ser consideradas, visto que em regiões como Sul, Norte e Centro-Oeste pouco se pesquisa sobre ensino, aprendizagem matemática e educação do campo. Diante disso, pode-se levantar o seguinte questionamento: os(as) educadores(as) estão embasando suas práticas pedagógicas em quais metodologias, quais materiais didáticos e quais teorias?

Nesse viés, considera-se indispensável analisar os trabalhos publicados com ênfase na discussão que está sendo levantada neles. Para isso, sistematizam-se os assuntos de modo a organizá-los por essa vertente de temáticas destacadas pelas pesquisas analisadas.

Gráfico 8: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Diante do exposto no gráfico 8, consegue-se perceber que os assuntos abordados estão direcionados principalmente à Educação Matemática e ao processo de ensino e aprendizagem matemática, os quais são temas centrais e se apresentam relacionados com os demais temas. Ressalta-se, assim, que dentre os assuntos que mais aparecem nos trabalhos analisados estão: Formação de Professores, Resolução de Problemas, Métodos e Técnicas de Ensino, Ensino Fundamental, Matemática: Estudo e Ensino e Teoria Histórico-Cultural. Assim, pode ser identificada a existência de inter-relação entre os assuntos colocados em ênfase nessas publicações, sendo que Educação do Campo não se faz presente nesses estudos.

A partir de uma análise detalhada dos trabalhos encontrados conforme o grupo de palavras “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”, consegue-se perceber um número expressivo de publicações que se distanciam do objeto de pesquisa. Nota-se, contudo, que a maioria dos trabalhos está vinculada ao ensino, porém atrelada a outros distintos objetos de pesquisa. Assim, compreende-se como necessário apresentar uma discussão apenas dos trabalhos com maiores aproximações.

Nesse viés, a partir de análise, colocam-se em evidência os seguintes quesitos dos 7 trabalhos identificados como relevantes para a construção teórica e o subsídio metodológico: o objetivo principal, os principais aportes teóricos, o panorama metodológico e os resultados encontrados.

Quadro 6: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo”

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Modelagem matemática na educação do campo: Tecendo novos caminhos	Kátia da Costa Leite	Dissertação	UNICENTRO	PR	2018
Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de Ciências da Natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde-GO	Renato Pereira de Moraes	Dissertação	UFG	GO	2018
Matemática e Sementes crioulas: Articulação de saberes em uma escola multisseriada do Litoral Norte do Rio Grande do Sul	Alice Trisch König	Dissertação	UFRGS	RS	2019
Do campo à Matemática: Os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa	Andressa Franco Vargas	Dissertação	UFN	RS	2020
Contribuições da contextualização para a aprendizagem da matemática de alunos de uma escola do campo	Bruna da Silva	Dissertação	UNIFEI	MG	2020
Pesquisa da própria prática ao ensinar matemática: Uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo	Jonas Souza Barreira	Dissertação	UFP	PA	2020
Educação matemática com a turma de Jovens e Adultos da agrovila Campinas: Um estudo com modelagem matemática	Mariele de Freitas Osti	Tese	Unesp	SP	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

A pesquisa *Modelagem matemática na educação do campo: Tecendo novos caminhos* (Leite, 2018) teve como objetivo conhecer e examinar as múltiplas dimensões que se fazem percebidas nas práticas com Modelagem Matemática em escolas do campo, partindo da análise das ações e interações percebidas durante as atividades de Modelagem. Assim, a investigação foi concebida na perspectiva qualitativa/interpretativa, com delineamento em Bogdan e Biklen (1994). Um dos resultados enfatizados foi que a Modelagem Matemática revelou-se como um elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem na escola do campo investigada, favorecendo a valorização dos educandos, de sua realidade, de sua história e de suas lutas, bem como a aprendizagem de conteúdos matemáticos em um contexto interdisciplinar por meio de ações que dão ênfase ao pensamento crítico e reflexivo.

O trabalho de pesquisa *Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de Ciências da Natureza e matemática da escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde-GO* (Moraes, 2018) objetivou identificar as concepções de “Interdisciplinaridade e Educação do Campo” dos(as) professores(as) das Ciências da Natureza e Matemática das escolas do Ensino Médio do campo em Rio Verde-GO. Desse modo, a abordagem metodológica caracterizou-se como pesquisa qualitativa, sendo o aporte teórico utilizado relacionado à Interdisciplinaridade e à Educação do Campo. Além disso, os resultados da investigação apontam falta de preparação dos(as) docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) na adoção de práticas interdisciplinares e ainda falta de formação adequada necessária às demandas da Educação do Campo.

A dissertação *Matemática e Sementes Crioulas: Articulação de saberes em uma escola multisseriada do Litoral Norte do Rio Grande do Sul* (König, 2019) teve como objetivo articular o tema da preservação de sementes de milho crioulo com o estudo dos números primos, dos divisores de um número natural, de medida de área e de formas geométricas. Desse modo, utilizou-se da pesquisa-ação com elementos de etnografia. Um dos resultados trazidos pelo trabalho é que muitas são as possibilidades curriculares quando se permite estar atento ao cotidiano escolar e ao modo como o currículo se concretiza nesse cotidiano e, por isso, não é possível conceber um único projeto que determine caminhos para o lugar da matemática no currículo da Educação do Campo.

A dissertação intitulada *Do campo à Matemática: Os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa* (Vargas, 2020) teve como objetivo analisar a contribuição da Modelagem Matemática para uma aprendizagem significativa de conteúdos matemáticos por meio da inclusão dos saberes cotidianos oriundos do contexto sociocultural dos alunos. Para isso, a pesquisa foi de cunho qualitativo e, como embasamento teórico, utilizou-se de pesquisas relacionadas à Modelagem Matemática, à Educação do Campo e à Teoria da Aprendizagem Significativa. Como um dos resultados apresentados, tem-se que a aprendizagem significativa deu-se quando foi apresentada uma situação corriqueira da rotina dos alunos em forma de problema na qual os sujeitos precisaram aprender a pensar sem a preocupação de apresentar resultados visíveis, mobilizando assim aspectos afetivos, cognitivos e culturais de forma mútua.

O trabalho *Contribuições da contextualização para a aprendizagem da matemática de alunos de uma escola do campo* (Silva, 2020) objetivou compreender as contribuições da contextualização para a aprendizagem de matemática de alunos de escolas do campo. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, e o referencial teórico perpassa a Educação do

Campo, a Educação Matemática e a Aprendizagem Situada, apoiando-se nas abordagens da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica, da Resolução e Formulação de Problemas e da Teoria Social da Aprendizagem. Como resultado apresenta que as relações podem ser estabelecidas entre o contexto escolar e o contexto do(a) aluno(a), externo à escola, proporcionando uma participação mais efetiva do(a) aluno(a) e da família por meio da valorização dos seus saberes matemáticos.

O trabalho intitulado *Pesquisa da própria prática ao ensinar matemática: Uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo* (Barreira, 2020) teve como objetivo investigar de que maneira a prática do(a) professor(a) contribui para que estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo construam estratégias para resolver problemas aditivos. Enquadra-se na pesquisa qualitativa e como referencial teórico utiliza-se da teoria do professor reflexivo aliada à Resolução de Problemas. Como resultados apresentou que se faz necessário diversificar o ensino dando voz ao(à) estudante para que este(a) perceba os conhecimentos que carrega enquanto bagagem epistemológica importante para o ensino de matemática e valorizando-os como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.

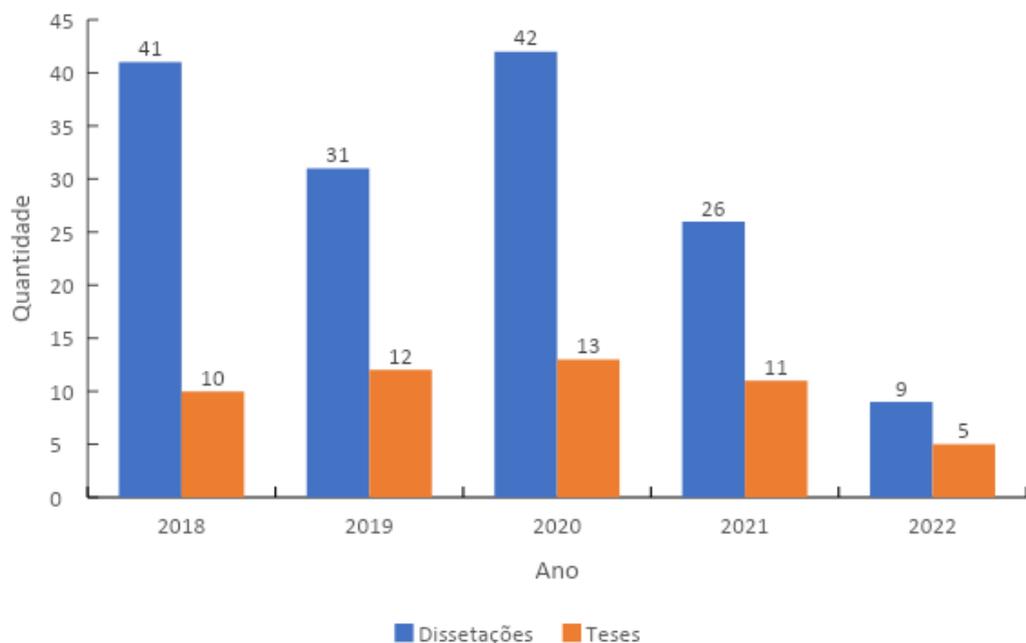
A tese *Educação matemática com a turma de Jovens e Adultos da agrovila Campinas: Um estudo com modelagem matemática* (Osti, 2022) objetivou analisar as contribuições da matemática escolar nas práticas cotidianas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Agrovila Campinas. Fundamentou-se, desse modo, em uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo e, como principal referencial teórico, utilizou-se do legado de Paulo Freire. Assim, como resultados apontou a Modelagem como um dos possíveis caminhos para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática no contexto da Educação Matemática com Jovens e Adultos do Campo, sendo possível evidenciar a relevância e a receptividade dos alunos frente a esse ambiente de aprendizagem.

A partir disso, esses trabalhos analisados conforme o grupo de palavras “ensino”, “aprendizagem matemática” e “educação do campo” propiciam informações pertinentes ao objeto de estudo. Assim, atribui-se como estratégia para o ensino e aprendizagem de matemática a resolução e formulação de problemas, por exemplo. Além disso, aborda-se sobre a modelagem matemática associada à Educação do Campo, acrescida de outros conceitos que nortearão a pesquisa em questão.

3.1.3.3 Dissertações e teses com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”

Seguindo a análise de publicações, configura-se como essencial utilizar a mesma vertente com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”. Assim, foram encontrados 200 trabalhos, sendo 149 dissertações e 51 teses, e, analisando-os, obtivemos os seguintes resultados de publicações por ano:

Gráfico 9: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”

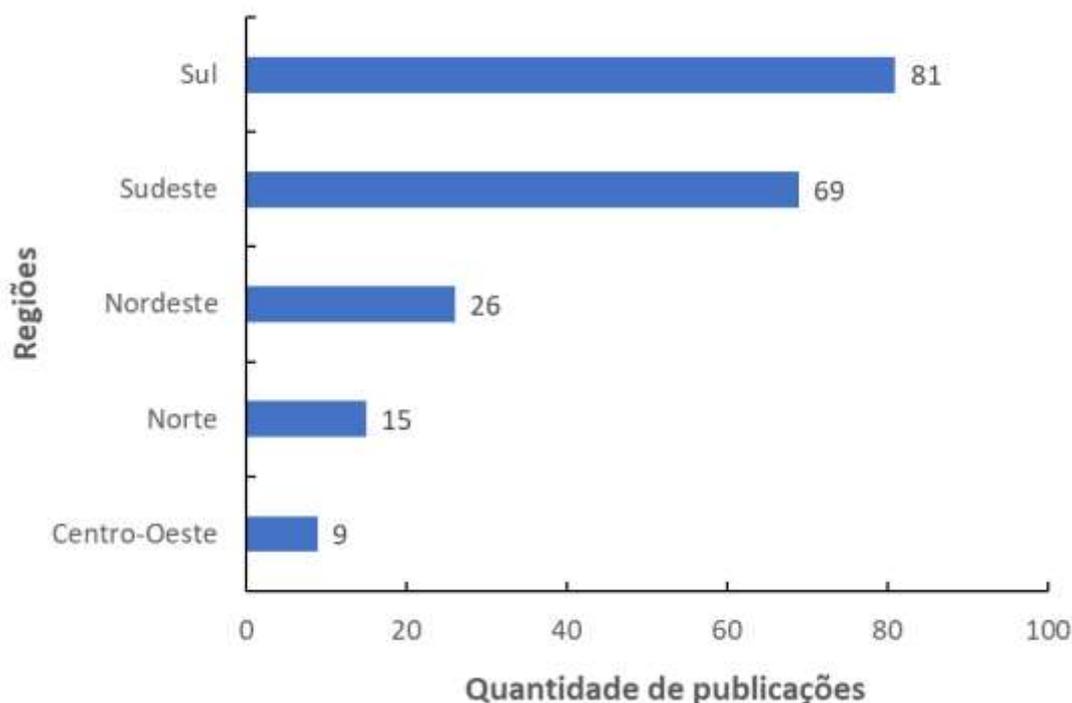


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Diante do exposto no gráfico acima, pode-se visualizar que houve um decaimento significativo no número de publicações em 2022. Considerando-se que a linha de pesquisa determinada pelo grupo de palavras-chave desse segmento é de extrema relevância para a educação, identifica-se a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema, bem como o incentivo à pesquisa.

Soma-se a esse fator de análise a quantidade de publicações por instituições a fim de identificar quais instituições se destacam através de publicações com a temática educação do campo, EJA e educação de jovens e adultos.

Gráfico 11: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”

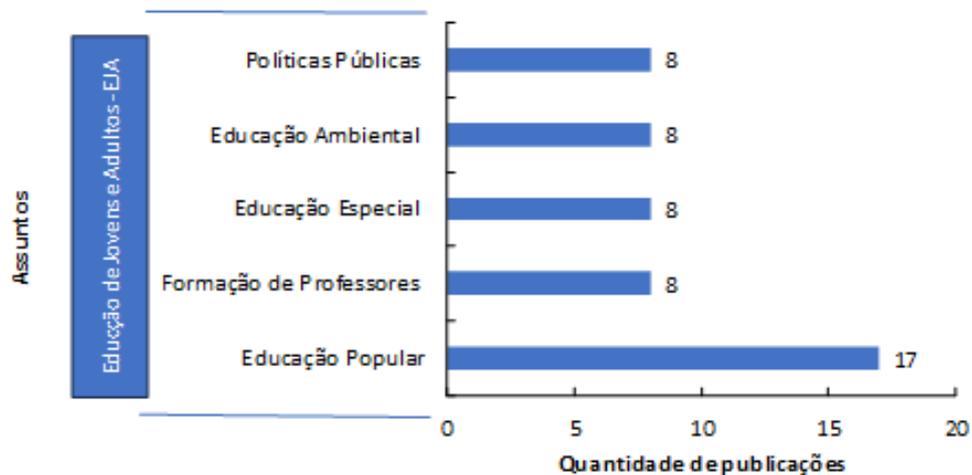


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Diante disso, segue a percepção de que as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste são as que possuem menor número de publicações relacionadas ao tema. Sendo assim, pode-se inferir que essas regiões precisam de subsídios e fomentos que estimulem a prática da pesquisa, tendo em vista que são regiões que utilizam a modalidade Educação do Campo, bem como Educação de Jovens e Adultos e que, por sua vez, necessitam de fundamentos coerentes para a sua implementação.

Com o intuito de compreender o que é discutido nas publicações estudadas, organizam-se os trabalhos conforme os assuntos explorados, como mostra o gráfico 12:

Gráfico 12: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Assim, diante da perspectiva de estudo, identifica-se como assuntos explorados com maior ênfase a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual se encontra relacionado às demais temáticas. Salienta-se, por sua vez, que para a análise foram selecionados os 6 primeiros assuntos presentes nos trabalhos. Assim, segue-se com outras temáticas, como Educação Popular, Formação de Professores, Educação Especial, Educação Ambiental e Políticas Públicas. Desse modo, pode-se perceber que os assuntos colocados em pauta são explorados de forma relacionada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando a interdisciplinaridade.

Ao ampliar a análise dos trabalhos, torna-se perceptível a necessidade de uma vasta seleção, visto que uma quantidade significativa de publicações se distancia do foco desta pesquisa. Desse modo, do total de teses e dissertações com o grupo de palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”, selecionam-se 10 trabalhos para serem identificados o objetivo geral, as principais teorizações, a escolha metodológica e os resultados encontrados a fim de contribuir para a construção da presente pesquisa.

Quadro 7: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Educação sustentável de agricultores participantes na modalidade de EJA, São Bentinho-PB	Raimundo Jackson Nogueira da Silva	Dissertação	UFCG	PB	2018
Investigando o ensino de geometria na educação de jovens e adultos: Um Estudo de Caso com Alunos e Professores	Alex de Almeida Santos	Dissertação	UFG	GO	2018
O currículo da EJA do campo: Uma análise entre as perspectivas do MST e da secretaria de educação de Pernambuco	Marcos Antônio Soares da Silva	Dissertação	UFRPE/ FUNDAJ	PE	2019
As Identidades dos Sujeitos da EJA: Um Estudo nas Produções Acadêmicas da ANPED	Antonis Pereira da Silva	Dissertação	UFPB	PB	2019
Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação	Izaura Naomi Yoshioka Martins	Tese	PUC-SP	SP	2021
Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios na EJA	Welington dos Anjos Silva	Dissertação	PUC – SP	SP	2021
A educação de jovens e adultos no campo: Um estudo a partir das capturas de concepções do trabalho pedagógico que embasam as experiências educativas de duas escolas no estado de Mato Grosso 2018-2019	Edinéia Natalino da Silva Santos	Tese	Unesp	SP	2021
Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas para EJA no Brasil: Análise de teses e dissertações (2009-2019)	Rosiani Salviano Barros	Dissertação	UNIFAP	AP	2021
Educação de jovens e adultos na escola pública: Em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento	Andrezza Raquel Cirne Bezerra	Tese	UFPB	PB	2021
Escolarização Básica na EJA: Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos Trabalhadores.	Gabriel de Nascimento e Silva	Dissertação	UFRN	RN	2022

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

A pesquisa *Educação sustentável de agricultores participantes na modalidade de EJA, São Bentinho-PB* (Silva, 2018) objetivou analisar a educação sustentável de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos do município de São Bentinho-PB. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. O aporte teórico está direcionado à agricultura familiar, ao desenvolvimento sustentável, à educação rural, à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos. Apresentou como um dos principais resultados que o nível de sustentabilidade é intermediário, que os(as) estudantes compreendem a importância do debate e a responsabilidade de todos(as) no processo de sustentabilidade ambiental, bem como é necessário reformular o currículo da EJA com aulas e práticas contextualizadas.

O trabalho *Investigando o ensino de geometria na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Caso com Alunos e Professores* (Santos, 2018) teve como objetivo investigar e analisar como são ministrados os conteúdos na prática pedagógica, identificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos disponíveis e as percepções dos(as) docentes com relação à modalidade. A análise constituiu-se de abordagem quantitativa e qualitativa. Com relação ao contexto bibliográfico, o trabalho utilizou-se de pesquisas relacionadas ao contexto da EJA e ao ensino de geometria. Verificou-se, por meio da investigação, que realmente existe uma deficiência no ensino de geometria na EJA.

A dissertação *O currículo da EJA do campo: Uma análise entre as perspectivas do MST e da secretaria de educação de Pernambuco* (Silva, 2019) teve por objetivo fazer um estudo comparativo crítico entre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo e a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificando os pontos de aproximação e distanciamento entre elas a fim de compreender a relação entre os pressupostos político-pedagógicos, o currículo e o projeto de sociedade e de formação humana em questão. A abordagem da pesquisa foi qualitativa de cunho sócio-histórico e, além disso, realizou análise documental. Como resultados, o trabalho apresenta que pensar numa escola do campo é pensar, sobretudo, nos sujeitos que compõem essa escola e, a partir deles, construir um projeto político pedagógico que atenda às necessidades reais dos(as) assentados(as) e acampados(as) da reforma agrária ligados(as) ao movimento.

O estudo *As Identidades dos Sujeitos da EJA: Um Estudo nas Produções Acadêmicas da ANPED* (Silva, 2019) objetivou analisar a constituição dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos artigos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Utilizou-se, nesse viés, da pesquisa qualitativa e quantitativa. O método utilizado foi a análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) e Franco (2008). Assim, apresentou

como um dos resultados que, no campo da Educação Popular, as identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm suas marcas trazidas pela luta, com um viés de classe social demarcado pela sociedade capitalista do mundo atual.

A tese *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação* (Martins, 2021) teve como objetivo construir caminhos que se aproximem de uma avaliação emancipatória no curso de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa ocorreu em São Bernardo do Campo (SP), pois as diretrizes curriculares da EJA desse município têm como base o currículo crítico-libertador, pautado na concepção freiriana, condição necessária para a realização de uma avaliação emancipatória, e, além disso, sua condução foi através da pesquisa-ação participante. A revisão bibliográfica teve como base as questões referentes à EJA, envolvendo principalmente currículo e avaliação. Como resultados apresentou-se que foi possível compreender quais são as condições necessárias para a realização de uma avaliação emancipatória e apontou a necessidade, em diversos aspectos, de superação da contradição da realização de uma educação pautada em educação popular num sistema de ensino formal.

A dissertação *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios na EJA* (Silva, 2021) teve como objetivo analisar as concepções de professores(as) especialistas sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios no contexto da EJA. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, e o referencial teórico escolhido constituiu-se de obras que discutem as singularidades da Educação de Jovens e Adultos e a importância das avaliações da aprendizagem para a prática docente. Como resultados apresentou-se que os(as) professores(as) especialistas perceberam a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta para direcionar as práticas pedagógicas e auxiliar nos planejamentos das aulas, visando ajudar os(as) estudantes em suas dificuldades. Além disso, para os(as) docentes entrevistados(as), a avaliação da aprendizagem precisa considerar as características próprias da EJA para ser significativa aos(as) alunos(as).

A tese *A educação de jovens e adultos no campo: Um estudo a partir das capturas de concepções do trabalho pedagógico que embasam as experiências educativas de duas escolas no estado de Mato Grosso 2018-2019* (Santos, 2021) objetivou, a partir da concepção do trabalho pedagógico e do currículo, analisar experiências educativas relativas à Educação de Jovens e Adultos em duas Escolas do Campo no estado do Mato Grosso nos anos de 2018 e 2019. No percurso metodológico, foram utilizados dados das práticas educacionais em Educação de Jovens e Adultos, abordando o projeto pedagógico, o processo educacional e a

dinâmica de constituição do(a) educador(a) em um território de fronteira demarcado pelo campo das intencionalidades e pelo campo das ações efetivas no cotidiano educacional. Assim, como resultados apresentou-se a materialidade da composição do específico na relação entre educação e cultura.

A pesquisa *Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas para EJA no Brasil: Análise de teses e dissertações (2009-2019)* (Barros, 2021) teve como objetivo analisar as dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2009 a 2019 e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem quali-quantitativa. Como um dos resultados, apresentou que as pesquisas que focam especificamente nas políticas para EJA têm pouca representatividade, bem como são poucas as teses e dissertações sobre essa temática.

A tese *Educação de Jovens e Adultos na escola pública: Em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento* (Bezerra, 2021) teve como objetivo compreender o contexto da EJA na escola pública em relação, ou não, com a Educação Popular em busca de apreender/reconhecer possibilidades, limites e condições de desenvolvimento. Para o desenvolvimento da pesquisa, além de um levantamento do estado da arte, realizou-se pesquisa documental e de campo em que se procurou retratar a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas na EJA fundamentadas na Educação Popular. Com a pesquisa, notou-se que, mesmo com diversas dificuldades, para que seja efetivada a educação escolar dos segmentos populares, a escola pública é uma conquista e deve ser pensada como lugar de democratização de saberes.

A dissertação *Escolarização Básica na EJA: Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens e Adultos Trabalhadores* (Silva, 2022) buscou revelar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da EJA, bem como analisar a organização das práticas pedagógicas nessa modalidade. Para a realização da pesquisa, utilizou-se da revisão integrativa de dissertações e teses brasileiras que investigam a EJA à luz da Psicologia Histórico-Cultural e a realização de entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ficou evidente que a insuficiente apropriação das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem adulta, decorrente de uma formação docente que negligencia o estudo sobre a EJA, resulta em práticas pedagógicas incoerentes.

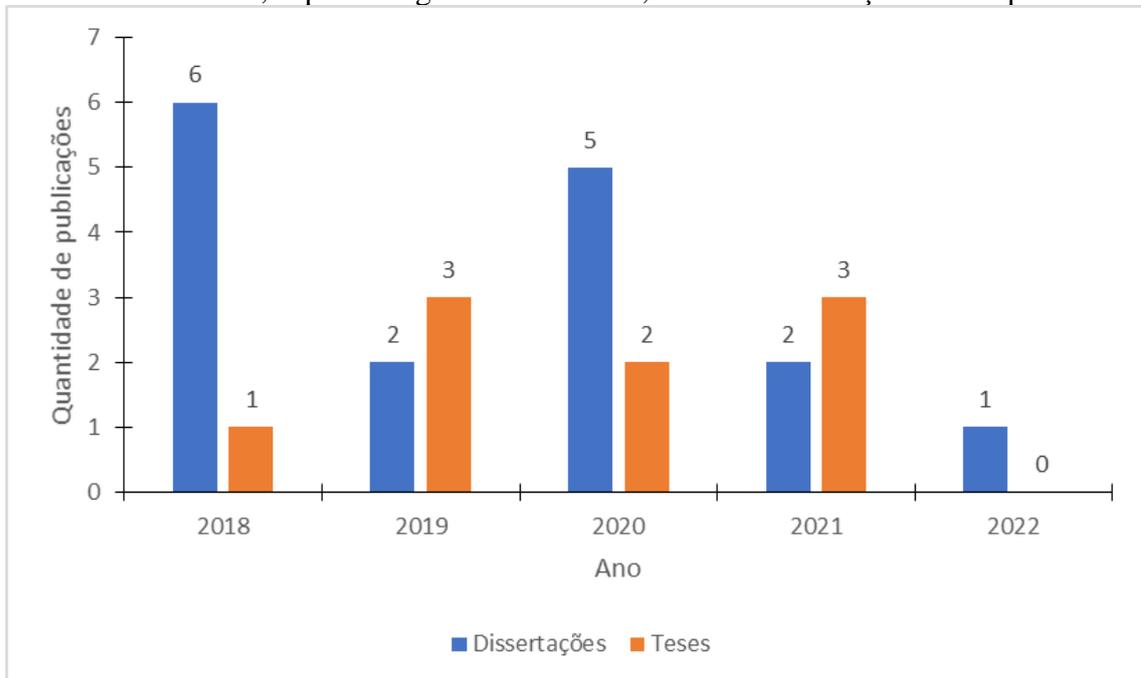
Ao analisar esses trabalhos selecionados a partir do grupo de palavras-chave “educação do campo”, “EJA” e “educação de jovens e adultos”, nota-se que a temática que sobressai é a

da Educação de Jovens e Adultos. A Educação do Campo, por sua vez, pouco aparece. Assim, ressalta-se que a pesquisa proporciona instrumentos significativos que contribuem para o objeto de estudo, contudo se faz necessário continuar a buscar a fim de compreender as diversas vertentes deste trabalho.

3.1.3.4 Dissertações e teses com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”

Com o intuito de ampliar o estudo, utilizou-se no descritor as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”, as quais englobam todas as vertentes do objeto de estudo desta pesquisa de forma conjunta, e foram encontradas 25 publicações, sendo 16 dissertações e 9 teses. Assim, permite-se perceber diversos contextos relacionados diretamente ao campo de estudo. Nessa perspectiva, inicia-se a discussão a partir da quantidade de dissertações e teses encontradas no período de 5 anos na plataforma BDTD.

Gráfico 13: Quantidade de Dissertações e Teses por ano com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”



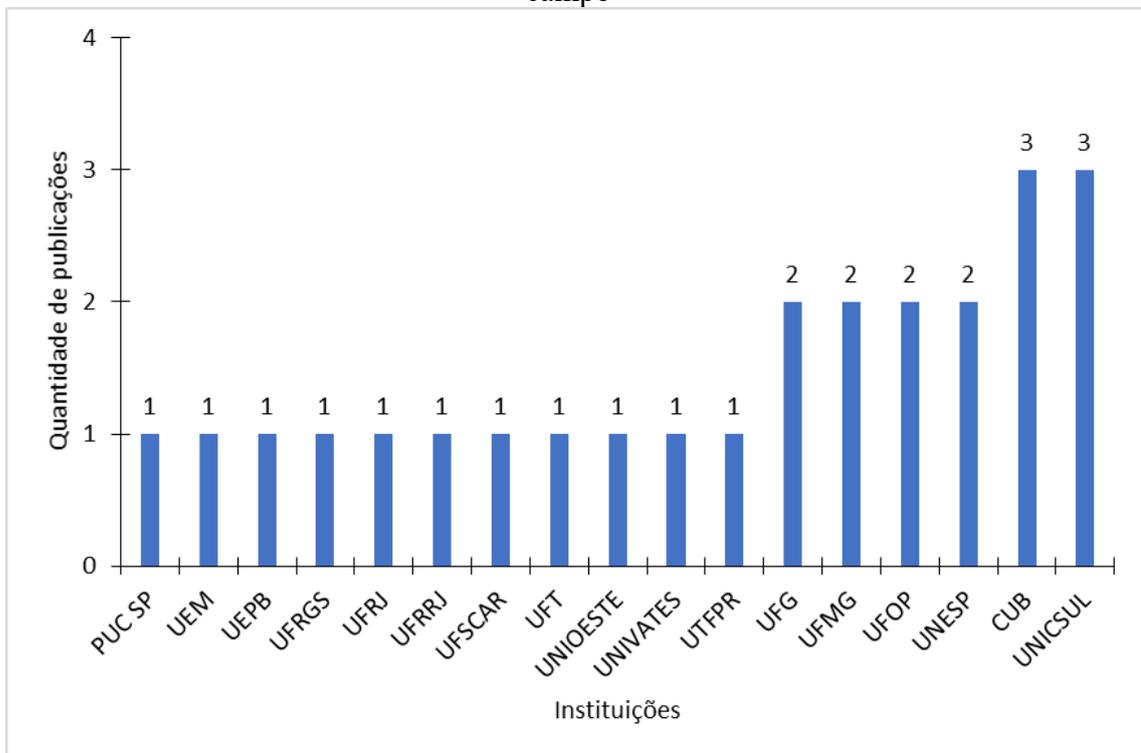
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Ao observar a quantidade de publicações, contudo, pode-se inferir que, durante o período de 2018 a 2022, houve um número reduzido de publicações acerca da temática em questão. Durante o período, por sua vez, apenas 16 dissertações e 9 teses foram publicadas na

plataforma escolhida para a busca. Além disso, houve uma redução significativa em 2022, com apenas uma dissertação publicada na plataforma referente ao tema. Reitera-se, porém, que se percebe a ausência da articulação das temáticas foco da pesquisa, principalmente com a Educação do Campo.

Outro fator de análise que enfatiza essa redução de pesquisas com a temática de estudo em questão é a quantidade de publicações por instituições, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 14: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por instituições com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”

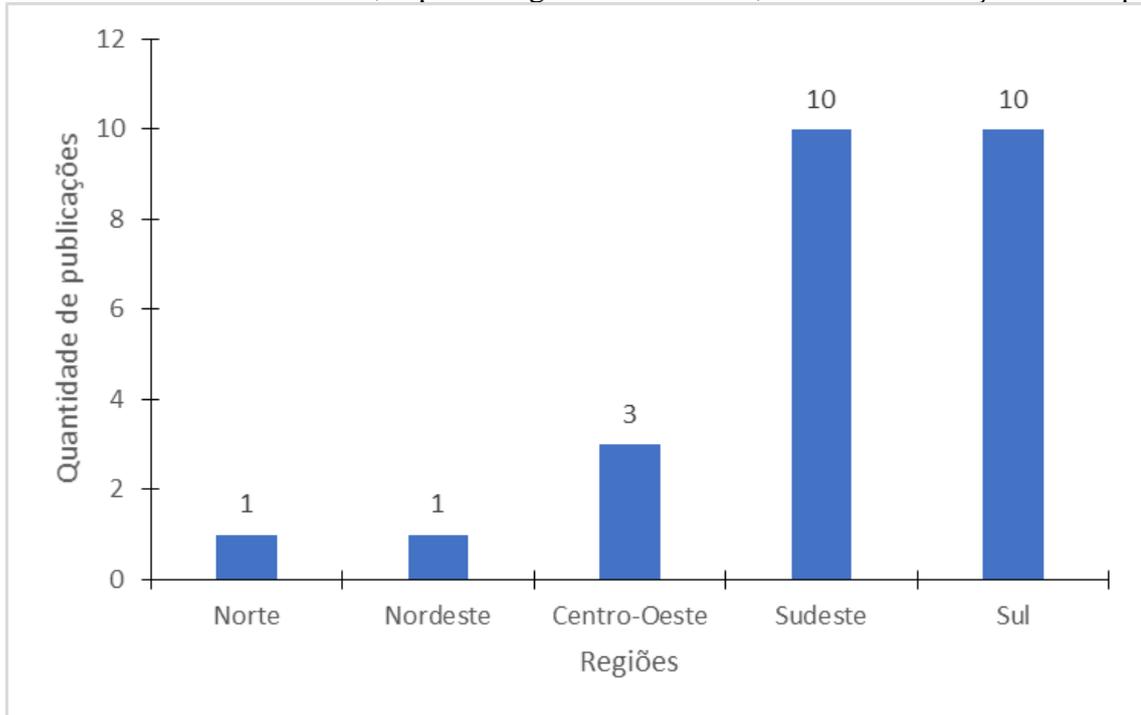


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Através desse gráfico, pode-se perceber a defasagem de pesquisas sobre o tema, tendo em vista que, na maioria das instituições, foi publicado apenas um trabalho no período de 5 anos.

Acrescido a isso, uma problemática levantada para análise é a quantidade de publicações por regiões, fator que pode evidenciar a necessidade de fomento para a pesquisa essencialmente em determinadas regiões, como mostra o gráfico a seguir. Destaca-se, por sua vez, que, embora a busca com essas palavras-chave traga esses trabalhos, identifica-se a ausência da temática Educação do Campo.

Gráfico 15: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por regiões com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”

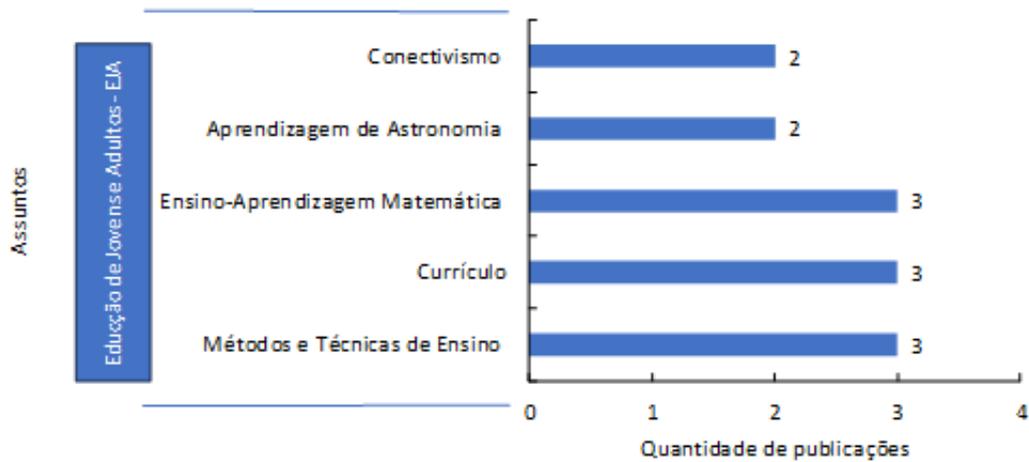


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Diante do exposto, pode-se inferir que há necessidade da implantação e ampliação de possibilidades por meio de políticas públicas, com incentivo e financiamento para ampliação de investimentos em relação à Educação do Campo, à EJA, ao ensino e aprendizagem, de modo especial no ensino de matemática, bem como na alfabetização/letramento, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. É necessário voltar o olhar para a pesquisa sobre a Educação do Campo atrelada à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, além de associar a temática com o processo de ensino e aprendizagem matemática, a qual se configura como objeto de estudo da presente pesquisa. Isso, por sua vez, faz emergir a necessidade urgente de implementação e ampliação de pesquisas para subsidiar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Assim, sobre as pesquisas encontradas, utiliza-se o critério de análise das publicações por assunto a fim de explicitar as temáticas centrais que estão na pauta dos trabalhos.

Gráfico 16: Quantidade de publicações (dissertações e teses) por assuntos relacionados com as palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Vale ressaltar que no gráfico estão apenas os 6 primeiros assuntos que mais apareceram nos trabalhos. Desse modo, o gráfico 16 demonstra que a principal temática é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estando ela relacionada com as demais temáticas: Métodos e Técnicas de Ensino, Currículo, Ensino e Aprendizagem Matemática, Aprendizagem de Astronomia e Conectivismo. Contudo, nos assuntos centrais não aparece a Educação do Campo, ou seja, identifica-se a necessidade de pesquisas que envolvam as vertentes do estudo em questão de forma integrada. Assim, resalta-se uma principal problemática identificada a partir da pesquisa com esse grupo de palavras-chave, que é a de que a temática do presente estudo não aparece de forma conjunta, isto é, não houve pesquisas que trouxessem um caminho a ser trilhado pelos(as) educadores(as) desse público.

Quadro 8: Trabalhos com aproximações do objeto de pesquisa a partir das palavras-chave “ensino de matemática”, “aprendizagem matemática”, “EJA” e “educação do campo”

TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Discussões Matemáticas de Jovens e Adultos em um ambiente de modelagem Matemática	Ludmila Iara Andrade Silva	Dissertação	UFMG	MG	2018
O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense	Pedro Pereira Cortes Filho	Dissertação	UFT	TO	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da plataforma BDTD (2023).

Nesse campo de pesquisa, foram encontradas 25 publicações. Contudo, ao analisar com precisão e detalhamento, nota-se um distanciamento entre as temáticas do estudo em questão. Percebe-se, diante disso, que, principalmente referente à temática Educação do Campo, pouco se discute sobre isso, essencialmente de forma vinculada à EJA. Desse modo, os trabalhos encontrados e selecionados para discussão são os que mais se assemelham ao objetivo do estudo, visto que, de forma indireta, possuem mecanismos teóricos que poderão contribuir para estabelecer a relação de práticas pedagógicas que envolvam ambos os públicos que são foco da pesquisa, além de trazerem mecanismos para os processos de ensino e aprendizagem matemática.

Além disso, os trabalhos que aparecem nesse grupo e que se aproximam de forma sutil do objeto de pesquisa são *O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense*, de Cortes Filho (2021), e *Discussões Matemáticas de Jovens e Adultos em um ambiente de Modelagem Matemática*, de Silva (2018).

Os trabalhos em tela enfatizam a relevância de se considerar a relação que os(as) alunos(as) da EJA estabelecem entre a Matemática e a sua trajetória pessoal, sua experiência de vida. Desse modo, podemos articular esses saberes instigados nas produções com a etnomatemática, pensando, principalmente, no público da presente pesquisa, isto é, estudantes da EJA, mas também pessoas do campo. Assim, considera-se que os trabalhos analisados podem trazer amplas contribuições para esta pesquisa, contudo foi necessário buscar em outras plataformas e em outros trabalhos outras fundamentações a fim de ampliar o conhecimento acerca dessas modalidades de forma integrada, o que os trabalhos analisados não trouxeram.

3.1.4 Considerações finais da meta-análise

A pesquisa nesta categoria sistemática possibilita, por conseguinte, visualizar aspectos relevantes das publicações acerca de uma temática importante e essencial para uma educação inclusiva. Desse modo, o presente estudo utilizou-se do citado mecanismo a fim de analisar pesquisas relacionadas à Educação do Campo na vertente do ensino e aprendizagem matemática para pessoas jovens, adultas e idosas.

Desse modo, a partir das discussões apresentadas neste estudo, torna-se possível identificar que existe a necessidade de ampliação das pesquisas referentes à temática em questão. Além disso, fomentar a pesquisa de modo a descentralizar o conhecimento científico de apenas uma região configura-se como fator relevante, tendo em vista que as regiões que menos possuem pesquisas nesse campo, como as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte,

conforme explicitado no gráfico 15, precisam planejar e executar fomentos e subsídios para novas pesquisas que sejam direcionadas à Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Atenta-se de modo relevante à escassez de discussão referente à Educação do Campo, principalmente quando vinculada à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e à Matemática, ou seja, esta pesquisa tende a exercer um papel fundamental no campo investigativo. Ela poderá contribuir para o campo científico e sociocultural, visto que pretende por meio deste permitir visibilidade ao público estudado, bem como dar direcionamentos aos(as) educadores(as) e formadores(as) dessas modalidades.

Nesse contexto, ficaram perceptíveis, por meio da meta-análise, os caminhos para se alcançar uma educação contextualizada a partir de uma pedagogia situada conforme nos ensina o estudioso Paulo Freire. Desse modo, possibilita uma formação humanizada e inclusiva, sendo importante o fomento à pesquisa e à extensão para o alcance desse objetivo. Essa demanda é indicada nos resultados da meta-análise, a qual aponta a ausência de trabalhos na plataforma escolhida e no recorte temporal da meta-análise, trabalhos esses que abordem de forma integrada a Educação do Campo, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o Ensino e Aprendizagem da Matemática.

Diante do exposto, percebe-se a relevância deste estudo, visto que trará uma pesquisa com reflexões e análises tratadas de forma essencial e com relevância para a comunidade acadêmica e educacional. Acrescido a isso, a pesquisa tende a contribuir para o fomento de novas pesquisas para que a comunidade científica e o âmbito educacional possam estimular práticas pedagógicas que sejam inclusivas, contextualizadas conforme a realidade de cada lugar, cada estudante e/ou cada pesquisador(a).

Desse modo, analisando que houve poucos estudos publicados relacionados ao objeto de pesquisa na plataforma analisada, bem como no recorte temporal aplicado, consideramos relevante buscar trabalhos em outras plataformas a fim de ampliar o embasamento teórico. Com isso, teremos um embasamento teórico que consiga abranger as distintas vertentes da pesquisa. Ademais, nesta pesquisa faremos a articulação de conceitos buscando estabelecer relações, como também identificar distanciamentos e aproximações entre os conceitos centrais deste estudo, a saber: Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e Ensino e Aprendizagem Matemática.

3.2 ENSINO-APRENDIZAGEM MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPJAI: ENTRELACES HISTÓRICOS

A Matemática surge da necessidade de se organizar em sociedade, de contar elementos presentes em seu cotidiano, seu trabalho, na natureza (Boyer; Merzbach, 2019). Essa ciência prioriza explicar fenômenos naturais por meio de sua complexidade. Ainda assim, ela tende a ser um veículo de conhecimento que busca solucionar problemas com exatidão, tornando-os simples, conforme a maneira como é trabalhada.

Assim, as necessidades de descobertas e desenvolvimento impulsionaram a criação de conceitos matemáticos, os quais utilizamos de forma constante. Todavia, Machado (1987) enfatiza que somente a partir da percepção explícita dos mecanismos que relacionam o conhecimento matemático com a realidade concreta historicamente situada poder-se-ia repensar o ensino da Matemática em um sentido contextualizado. Acrescenta, ainda, que se faz essencial um sentido que transcenda os tecnicismos de todas as ordens que possa inscrever tal ensino numa perspectiva de ação transformadora.

A matemática é intrinsecamente relevante ao se referir à investigação e à pesquisa. Nessa vertente, é exigido, para a completa compreensão dos seus sentidos e a aplicabilidade, o despertar para a criatividade para a reflexão referente ao significado do que se vê e se estuda. Identificar os princípios da Matemática, todavia, é um pressuposto pelo qual passa a vivência de todos os seres humanos, tendo em vista a presença dela nos mais diversos âmbitos e áreas do conhecimento. Além disso, de acordo com Aragão (2009), sua definição engloba a complexidade ao considerar sua abrangência, de modo a criar novas estruturas e novos conceitos.

Partindo desse pressuposto, tende-se a levar em consideração que a Etnomatemática pode ser um modo de oportunizar de forma ampla a aprendizagem dos sujeitos. Isso decorre do fato de que a Etnomatemática, segundo D'Ambrosio (2018), parte da realidade e chega, de maneira natural, através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica. O autor traz ainda o conceito dessa ciência transposto na figura 5 a seguir:

Figura 5: Definição da palavra etnomatemática conforme D’Ambrosio (2002)



Fonte: D’Ambrosio (2018).

Diante do exposto, ao refletir sobre o papel da educação para pessoas jovens, adultas e idosas do campo, compreende-se a essencialidade de um ensino que valorize os saberes e a cultura desses sujeitos. Assim, a Etnomatemática pode se caracterizar como estratégia, modos de conhecer, aprender, explicar, lidar com os saberes dos(as) educandos(as), sem desconsiderar o contexto sociocultural, construindo novos conhecimentos.

A visibilidade no que se refere à importância de se aprender “matemática para a vida” precisa ser ampliada. Atrelado a isso, a Educação do Campo e a EPJAI pressupõem viabilizar a participação efetiva dos(as) educandos(as) na sua formação educacional, buscando a valorização dos seus respectivos saberes. Diante disso, este estudo tem como problema de pesquisa saber quais as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em matemática apresentadas por profissionais e estudantes da EPJAI em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA.

Compete-se compreender, desse modo, a necessidade de analisar cada prática de ensino aplicada detalhadamente, objetivando a escolha assertiva para cada momento didático, tendo em vista que se deve tratar de uma educação humanizadora, que pensa o(a) educando(a) como protagonista do processo. Além disso, deve-se atentar para as dificuldades apresentadas, levando-se em consideração a possibilidade de uma educação que prioriza as especificidades do sujeito, bem como suas relações.

Diante disso, ao associar o ensino e aprendizagem matemática à Educação do Campo e à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, tende-se a compreender os pressupostos históricos e sociais relacionados a ambas as modalidades educacionais. Assim, sobre o surgimento da Educação do Campo, sabe-se que advém de diversas lutas entre os(as) camponeses(as) e as classes dominantes. Nesse viés, os movimentos sociais nortearam todo o processo de constituição de uma educação voltada para esse público, uma educação que propicie o protagonismo dos sujeitos do campo e em que elas e eles participem ativamente da educação.

Contudo, sabe-se que, com o contexto histórico relacionado a essa Educação do Campo, se revelam amplos processos de lutas para que ela surja e se fortaleça. Além disso, compreende-se que essa luta permanece até os dias atuais por melhores condições, formações e olhares que almejem uma educação de qualidade para as pessoas do campo.

A construção do conceito Educação do Campo, por sua vez, fez-se em oposição aos conceitos de Educação Rural no Brasil, historicamente empregados para designar projetos pensados pelas classes dirigentes, desde a cidade, para os(as) camponeses(as), cujas origens remontam ao movimento do Ruralismo Pedagógico (Leite, 2002) e a outras ações educativas voltadas para os sujeitos do campo.

Segundo Soares (2001), o Ruralismo Pedagógico foi criado sem nenhuma proposta diferenciada para os(as) camponeses(as) e sem a intenção de despertar uma mobilização entre eles(as) para uma mudança efetiva de vida. Em consequência disso, não obteve bons resultados, afinal, sua preocupação principal não era educar para a formação crítica, apenas uma forma de assegurar a mão de obra.

Desse modo, contrapondo-se a isso, entende-se que a Educação do Campo se ancora na assertiva política e social de que a escola precisa “[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora” (Caldart, 2010, p. 67). Sendo assim, a Educação do Campo, para além de um projeto de educação, constitui-se num projeto de luta política que tem como premissa fundamental a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. Assim, entende-se que se faz necessário que essa modalidade de ensino esteja intrinsecamente contextualizada nas questões socioculturais e nas lutas dos povos do campo.

Nesse sentido, Silva (2006, p. 62) compreende que os movimentos sociais, como práticas sociopolíticas e culturais, constituem “uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano”. Assim, a educação tende a ser vinculada diretamente aos objetivos reais da ação humana e social, a qual almeja transformação.

Nessa vertente, a Resolução CNE/CEB de nº 01/2012, que instituiu as diretrizes, assume um relevante significado histórico e político, visto que consiste no primeiro documento legal/oficial na história da educação brasileira referente à orientação e à organização das Escolas do Campo. Essa resolução traz marcos que fortalecem a construção da Educação do Campo e legitima, no âmbito legal, a construção de outras políticas educacionais voltadas para essas especificidades, como a identidade da Escola do Campo, o projeto institucional das

Escolas do Campo, a proposta pedagógica das Escolas do Campo, o calendário escolar/tempos de aprendizagem, a gestão da escola e a formação de professores(as).

Assim, o Parágrafo Único do Art. 2º da Resolução CEB/CNE nº 1/2012 estabelece que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012).

Diante disso, a Educação do Campo tende a buscar uma formação docente que ofereça aos(as) professores(as) princípios e saberes que possibilitem romper com uma lógica instalada de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, além de promover a gestão do trabalho pedagógico, que, cotidianamente, no interior das escolas, possa “Instaurar um projeto de formação/ educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida”, como propõe Caldart (2010, p. 64).

Diante desse contexto, entende-se que o âmbito educacional foi marcado por espaços de lutas constantes em busca de equidade, qualidade e acessibilidade a todos(as). Nesse sentido, ao analisar os processos históricos da EJA, conforme Araújo, M. (2012, p. 255), “as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadores do campo”. Assim, notam-se percepções de exclusão acerca dos públicos envolvidos na modalidade EJA Campo.

Ademais, ao se analisar os processos históricos voltados para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, encontra-se sobre constantes processos de militância como busca de direitos e visibilidade. Desse modo, Fonseca enfatiza:

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de re-inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização (2007, p. 14).

Nesse sentido, compreende-se que o enfoque da educação precisa estar pautado na propensão de igualdade, direitos e liberdade. Isso se configura, por sua vez, através de práticas conscientes do seu papel na sociedade e do seu fazer democrático. Sobre isso, Machado (2009,

p. 169) afirma que isso se dá na democracia formal, que precisa se constituir em democracia de fato no contexto de mudança na realidade da formação de professoras e professores da EJA.

Outro aspecto historicamente relevante relaciona-se com a necessidade de lutas incansáveis por políticas públicas voltadas à Educação do Campo, bem como aos sujeitos que não estudaram na etapa considerada correta, conforme as normativas oficiais. Sobre as políticas públicas, Barros e Lima (2013, p. 258) ressaltam que

A história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 a 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas ideias educacionais europeias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente.

Sobre essa negligência com a educação, por sua vez, isso se reflete na exclusão no contexto de uma educação voltada para minorias. Nesse sentido, Nascimento pontua:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses; tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas e debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais. A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; reforça a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna e se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (2004, p. 15).

Freitas e Oliveira (2012, p. 309) complementam essa ideia na perspectiva de identificar algumas problemáticas provenientes dessa escassez de políticas públicas, conforme pontuam a seguir:

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado pela ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, o material didático pedagógico utilizado no processo de ensino e aprendizagem é inadequado e limitado para contemplar os anseios dos sujeitos desta realidade. Atrelada a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos.

O ato formativo, nesse viés, precisa estar direcionado ao “saber fazer” do educando, isto é, configurar momentos didáticos propícios para viabilizar que os sujeitos evidenciem os respectivos saberes advindos de suas vivências, seus saberes da terra, e permitam dar visibilidade à sua identidade e à sua cultura. Nesse âmbito, entende-se que a decisão de estudar

e aprender passa a ser assumida como uma necessidade pessoal na idade adulta (Diniz, 2010, p. 262). Assim, as práticas pedagógicas precisam considerar e refletir sobre o contexto no qual o sujeito está inserido a fim de integrá-lo e incluí-lo, de modo a propiciar momentos coerentes para o protagonismo do(a) estudante.

Para complementar essa ideia, Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) enfatizam que “[...] a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais”.

Diante disso, para que a educação consiga superar os desafios existentes, deve estar voltada para o reconhecimento dos sujeitos plenos de cultura, pertencentes a uma comunidade constituída de saberes diversos. Sendo assim, de acordo com Di Pierro (2005, p. 1120), a educação deve se pautar nas necessidades de aprendizagem atuais, com o intuito de transformar coletivamente os desafios em motivação para a construção de aprendizagens pertinentes aos sujeitos participantes do processo.

Além disso, MST (2005, p. 84) pontua que “[...] as práticas se transformam em temas geradores, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores”.

O processo de ensino e aprendizagem matemática, por conseguinte, na Educação do Campo associada à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas passa constantemente por processos de transformação. Isso decorre das mudanças socioculturais, das novas demandas educacionais, bem como das distintas necessidades educacionais de cada sujeito participante. Desse modo, entende-se que a educação precisa acompanhar essas demandas para ofertar qualidade, visibilidade e oportunidades aos sujeitos participantes do processo educacional.

3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÃO DE SABERES E APLICABILIDADE

As modalidades de forma integrada exigem a ampliação de suas práticas com vistas a atender às necessidades educacionais do público que historicamente foi invisibilizado (sujeitos do campo) e, concomitantemente, do público que, por diversos motivos, teve excluído de sua vida, na idade certa, o direito de estudar na etapa definida para o grau de ensino definido na legislação.

Nessa perspectiva, entende-se como critério construtivo de conhecimento a relação entre os saberes, ou seja, a interdisciplinaridade, para que esta possibilite a visualização de

significado dos conceitos para a vida de quem estuda. Desse modo, relacionar os saberes dos(as) educandos(as) com os saberes científicos pode contribuir para a construção de conhecimentos. Assim, sobre a interdisciplinaridade, Coimbra (2000, p. 56) afirma que “Por virtude da etimologia, a palavra traduz esse vínculo não apenas entre saberes, mas, principalmente, de um saber com outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida”.

Os saberes matemáticos exigem um estudo coerente para revolucionar o conhecimento nos seus diversos campos de atuação. Além disso, essa ciência exata contribui com a sua aplicabilidade e o progresso nas diversas áreas de saberes. Entretanto, para que isso se perpetue nos âmbitos de ensino e aprendizagem, é necessário que as práticas permitam inserir essa “beleza matemática” no processo de construção de conhecimento dos(as) educandos(as), isto é, que se sintam parte do processo, sintam-se instigados(as) a solucionar os problemas propostos e que estes tenham relação com a realidade dos(as) estudantes.

Sabe-se, no entanto, que saberes produzidos pelas camadas populares que vivem no meio rural, por não serem produzidos por aqueles grupos que são legitimados em nossa sociedade como os(as) produtores(as) de ciência, ficam silenciados, num processo de ocultamento que certamente produz relações de poder muito particulares (Knijnik, 1997, p. 28). Isso, por sua vez, precisa ser transformado através da educação, e, para que isso ocorra, os processos educativos precisam se renovar.

Diante disso, D’Ambrósio (1991) afirma que o novo papel do(a) professor(a) reside essencialmente em gerar uma dinâmica para o comportamento interativo, uma das etapas fundamentais do comportamento social e cultural da espécie e que é proposto pelo ambiente. Assim, entende-se, ao refletir acerca do ensino de matemática, que ela precisa assumir aspectos da Etnomatemática, tendo em vista que um de seus fundamentos é considerar os saberes da terra, ou seja, os saberes construídos pelos(as) educandos(as) em suas vivências e, desse modo, utilizá-los no processo de ensino, de forma a demonstrar sua aplicabilidade prática.

Nesse viés, entende-se que reconhecer a necessidade de uma Educação Etnomatemática é reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para cada grupo, e, nesse contexto, surge a ideia de Currículo Etnomatemático. Sobre isso, Adam (2002) diz que a criação de um Currículo Etnomatemático se inicia explorando as matematizações do grupo, ou seja, os conhecimentos que foram adquiridos através de suas experiências, seu meio ambiente e sua cultura. Além disso, afirma que essas experimentações matemáticas são então usadas para entender como essas ideias matemáticas são formuladas e aplicadas.

Acrescido a isso, a pesquisa e a autonomia no viés da contextualização dos conteúdos, por sua vez, sugerem a inserção de contextos interdisciplinares, abrangendo diversos aspectos de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem reflitam sobre suas práticas e permitam a interação entre as áreas do conhecimento, de modo a situar os(as) educandos(as) a partir de seus saberes e suas vivências.

Compete ao saber matemático, portanto, promover explicações concretas e viáveis de aplicabilidade. Assim, Piazzzi (2009) compreende a ideia de que o ensino não será eficiente se o docente não buscar práticas que influenciem a construção de indivíduos autodidatas, o que atua diretamente no desenvolvimento da inteligência humana. Isso se configura, nesse contexto, no estabelecimento da contextualização e da autonomia do(a) aluno(a), as quais têm se tornado pressupostos para a concretização do desenvolvimento da aprendizagem dos saberes matemáticos.

As propostas didáticas, além disso, no viés formativo do ser crítico e ativo, levando em consideração a vasta aplicabilidade que o(a) docente precisa saber explorar do conteúdo, devem fornecer dispositivos que facilitem a compreensão. Contudo, a Matemática como um todo já é reconhecida como algo difícil por, em dados momentos históricos, já ser vinculada a tais pressupostos e, conseqüentemente, seu acesso ser restrito. Assim, de acordo com Barbosa (2009), é visto, mesmo no proceder do uso de práticas adequadas que despertem a curiosidade e o interesse do(a) estudante, que o progresso se constitui de maneira gradativa, sem saltos.

Desse modo, entende-se que, na Educação do Campo associada à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, se faz necessário pensar em uma prática que permita aos(às) educandos(as) construir e/ou ampliar suas percepções e seus saberes, de modo que consigam estabelecer relações entre os diversos conhecimentos construídos e aplicá-los em seu cotidiano. Segundo Jesus e Souza (2016), nessa vertente, a aproximação de saberes permite que o(a) aluno(a) perceba a importância do conteúdo estudado a partir da aplicabilidade apresentada em sala de aula.

Assim, defende-se a Etnomatemática como detentora de relações inclusivas entre professores(as) e alunos(as) e das diversas formas de conhecer presentes em contextos culturais/socioculturais diferentes. Desse modo, mais importante que a mudança/indicação de métodos e técnicas é a necessidade de haver/desenvolver questionamentos e reflexões sobre as nossas próprias práticas, condutas e ideias (Vieira, 1999). Estas, por sua vez, podem aproximar os saberes e conduzir os(as) educandos(as) à aprendizagem.

É perceptível que o meio educacional exige uma ampla compreensão dos mecanismos a serem instituídos, considerando, essencialmente, os elementos no processo de ensino e

aprendizagem. Nesse sentido, segundo Mantoan (2003), o(a) professor(a) deve se manter preparado(a) para a prática docente, sendo que para isso todos os níveis de formação de professores(as) devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os(as) futuros(as) professores(as) aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem estar adequadas a cada realidade, isto é, possuir planejamentos e reflexões acerca das necessidades educacionais, bem como das especificidades existentes.

Diante disso, D'Ambrosio (1997) considera a concepção de que a veiculação da história da matemática é essencial em qualquer discussão sobre a matemática e seu ensino. Ademais, configura-se como relevante considerar os processos de aprendizagem de cada educando(a), ou seja, as especificidades devem ser evidenciadas no processo constitutivo das práticas pedagógicas a fim de enfatizar os diversos saberes que os(as) educandos(as) construíram ao longo de suas vivências, de maneira a intensificar a construção do conhecimento e a aplicabilidade deles em seu cotidiano.

O saber matemático dos(as) educandos(as) se inicia através de suas relações cotidianas. Sobre isso, D'Ambrosio (2018) afirma que os indivíduos, a todo momento, utilizam a matemática a partir de seus saberes e fazeres próprios à sua cultura. Desse modo, entende-se que o fazer pedagógico deve direcionar sua prática para o desenvolvimento das habilidades de calcular dos(as) educandos(as) por meio de situações-problema contextualizadas.

Para isso, entende-se que o processo deve perpassar os caminhos da interdisciplinaridade, que, segundo Lück (2013, p. 47), é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores(as) num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Além disso, afirma que o foco tende a estar na superação da fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos(as) alunos(as), com o intuito de que os(as) envolvidos(as) possam exercer criticamente a cidadania e serem capazes de enfrentar problemas complexos, amplos e globais da realidade social.

Para enfatizar essa questão, Lopes e Macedo explicitam que

Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem (2011, p. 161).

Assim, conforme Gadotti (2011, p. 39), a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos devem ser avaliadas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Acrescido a isso, estas serão condicionadas às possibilidades de transformação real na vida

do(a) educando(a)-trabalhador(a). Nessa perspectiva, deve-se buscar práticas pedagógicas que despertem a transformação dos sujeitos e da vida em sociedade e que possibilitem equiparar o acesso às oportunidades.

3.4 MATEMÁTICA PARA A VIDA: APRESENTANDO POSSIBILIDADES

A Educação do Campo em junção com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas perpassam diversas vertentes, as quais tendem à necessidade de reflexão acerca de contribuições para um ensino de qualidade, bem como um ensino que propicie a visibilidade dos saberes construídos ao longo do tempo por esse público. Assim, compreende-se como um fator relevante para o ensino e aprendizagem matemática instigar a curiosidade e a pesquisa, que, conforme Pozo (1998), são características da abordagem investigativa.

Ademais, Ponte, Brocardo e Oliveira (2013) complementam essa ideia instituindo a questão problematizadora como viés para o estímulo à aprendizagem. Nessa perspectiva, os(as) educandos(as) são levados(as) a formar o seu pensamento crítico, bem como desenvolver a sua capacidade de resolver situações-problema, fatores esses essenciais para o desenvolvimento do sujeito e de suas respectivas habilidades.

A matemática, por conseguinte, deve levar o(a) estudante a pensar formas de resolver problemas dentro e fora da sala, de modo a não enxergar como algo difícil e inalcançável, mas como uma ciência que pode ser complexa e simples simultaneamente. Assim, além de estudar os números e o espaço, é necessário preparar o(a) discente para a vida, cujos conhecimentos adquiridos direcionam ao progresso através da ascensão do saber matemático.

Diante disso, infere-se a necessidade de analisar com precisão o que vem dando certo e deve ser mantido ou o que deve ser ampliado, modificado, visto que educar exige aprimoramento e atualização. As práticas de ensino atuais precisam estar de acordo com o que regem os aspectos e os anseios educacionais.

Nessa perspectiva, Ferreira (1997, p. 16) defende a Etnomatemática como uma “Proposta Pedagógica”, um “Modelo Pedagógico” ou, ainda, “um método de se ensinar matemática”. Em seu trabalho, o autor defende/propõe as técnicas da etnografia para o trabalho de campo com os(as) educandos(as). Assim, os(as) estudantes sairiam a campo e, por meio de entrevistas, gravações, estudariam a matemática do grupo ou um problema da comunidade, ou uma curiosidade/questão proposta pelos(as) alunos(as). Vieira (1999, p. 132) aproxima-se dessa ideia quando afirma que

A matemática escrita apresenta inúmeras vantagens do ponto de vista do desenvolvimento do aluno que aqui não cabe agora explicitar. Quero sim frisar quão importante considero os professores conhecerem, reconhecerem, entenderem e valorizarem a matemática oral, o que implica aprenderem a fazer antropologia do cotidiano dos seus alunos. Depois, a resolução de problemas na sala de aula é sem dúvida uma forma privilegiada de estabelecer essa tão querida ligação entre a matemática e a vida, a abstração e o dia a dia. Trata-se, em face da multiculturalidade – a heterogeneidade cultural –, construir a interculturalidade, a coexistência da diversidade na unidade.

Desse modo, como exposto por Vieira (1999), entende-se que se utilizar dos pressupostos da Etnomatemática, bem como da resolução de problemas, é uma possibilidade de ampliar o desenvolvimento dos(as) educandos(as) no quesito aprendizagem, tendo em vista que se possibilita estabelecer, a partir deles, a relação entre a matemática e a vida, isto é, os(as) educandos(as) poderão perceber o quanto utilizam no seu cotidiano a matemática. E, conseqüentemente, poderão se aproximar os diversos saberes e o conhecimento científico do popular.

Vale ressaltar, no entanto, que neste trabalho não nos apropriamos da Etnomatemática como metodologia, tendo em vista que construímos aproximações com diversas vertentes propostas pelo Programa Etnomatemática, o qual se configura como

[...] um programa de pesquisa focalizado na questão de como a espécie humana desenvolveu seus meios para sobreviver e para transcender, indo além da sobrevivência. O programa depende da história das ideias e também da análise crítica da evolução do conhecimento e do comportamento humano em todos os ambientes naturais e socioculturais (D'Ambrosio, 2010, p. 1).

Nesse sentido, D'Ambrosio exemplifica situações que podem servir como propulsoras para a construção do conhecimento:

A utilização do cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio. Um importante componente da etnomatemática é possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática (2018, p. 23).

Além disso, sobre o processo de ensino e aprendizagem, Lorenzato (2010) defende que a busca de um espaço em que os(as) educandos(as) possam avaliar os conceitos matemáticos possibilita o contato direto com materiais didáticos diversificados e com a liberdade para a identificação e solução de problemas preestabelecidos de acordo com os objetivos cognitivos das áreas do conhecimento. Desse modo, diante da vertente da pesquisa, entende-se a necessidade de relacionar os processos didáticos com o campo e as vivências nesse espaço. Isso

leva à desmistificação dessa ciência, melhorando a sua compreensão e o seu ensino e, por consequência, a descoberta dos conceitos matemáticos.

A Etnomatemática propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade (D'Ambrosio, 2008, p. 10). Diante disso, entende-se que é importante considerar em todas essas dimensões o ensino da matemática a fim de que possa constituir uma aprendizagem que sirva para a vida do(a) educando(a).

Vieira (1995) enfatiza essa ideia trazendo a relevância de se considerar e de dar importância aos saberes da comunidade, aos contextos socioculturais, para que a construção de conhecimento aconteça por meio da contextualização e não seja incoerente ao seu público e à realidade local:

Estamos assim perante a questão de como lidar com diferentes culturas, do problema da comunicação entre diferentes [...] Quer dizer, compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade [...] (Vieira, 1995, p. 133).

Nessa perspectiva, o(a) educador(a) precisa estar ciente de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2017, p. 12). Assim, no viés constitutivo do saber matemático, tende-se a levar em consideração o público-alvo e suas relações sociais, visto que as práticas didáticas devem estar relacionadas com o contexto a fim de dar significado ao que se aprende.

Sendo assim, vislumbra-se a necessidade de uma nova perspectiva, tendo em vista que uma escola organizada em comunhão com sua comunidade pode assumir um papel de responsabilidade, considerando sua abrangência no viés de toda a diversidade existente nas comunidades nos mais amplos aspectos (Arroyo, 2011). Desse modo, entende-se que o papel do(a) educador(a) na Educação do Campo e na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas vai além da ação de educar: ele(a) atua como propulsor(a) de transformação.

Acrescido a esse fato, com enfoque na educadora ou no educador de Matemática inseridos(as) nesse contexto, Cavalcante (2015, p. 9) revela que a sua formação deve ser pensada para a atuação em toda essa complexidade e desafiante realidade. Diante disso, essas e esses profissionais precisam estar atentas e atentos às necessidades educacionais de cada educanda(a), relacionando o seu saber popular com o científico, de modo a buscar o avanço da percepção quanto à sua relevância nas suas vivências.

Nessa perspectiva, Arroyo (2017, p. 142) evidencia que, na vertente da educação popular e da pedagogia crítica, prioriza-se o reconhecimento do trabalho e da prática social. Essa prática tende a considerar as resistências e lutas associadas aos(às) educandos(as). Desse modo, pode-se permitir a valorização de suas conquistas e de seus saberes, contribuindo, com isso, para a aceitação de suas identidades e permitindo sua visibilidade diante do vínculo social.

Com relação às práticas pedagógicas na vertente da matemática, Dante (2010) enfatiza que a resolução de problemas pode ser uma das estratégias de se aprender e ensinar matemática, porque é por meio dela que se inicia o modo de pensar matemático e se evidenciam suas aplicações.

Além disso, olhando-se para a Educação Matemática, de acordo com Lima e Lima (2013, p. 8), tem-se que

A necessidade de refletir sobre a articulação entre a Educação Matemática e a Educação do Campo é emergente quando se trata do ensino nas escolas do Campo. O crescente interesse dos camponeses, representados pelos movimentos sociais, por essa temática faz despontar um cenário propositivo e de mudança no ensino, diante de décadas de silenciamento sobre as práticas educativas vivenciadas por educadores e educandos.

Diante disso, emerge a necessidade de se pensar em uma educação que abranja a todos e todas, permitindo sua participação efetiva e de modo que permita o seu progresso. Nesse viés, Freire (1987, p. 42) traz a educação problematizadora como um dos mecanismos possíveis para uma educação que vibre pela autenticidade e que tenha como ponto de partida a historicidade do ser humano. Além disso, o estudioso a configura como uma educação que se fundamenta na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade.

Assim, ao buscar uma educação transformadora, que permita visibilidade aos(às) educandos(as) e, concomitantemente, não desconsidere os seus respectivos saberes, Caldart (2004, p. 26) explana:

[...] potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história.

A partir desse pensamento, no viés da Educação do Campo e da EPJAI, configura-se como pertinente conhecer os vínculos socioculturais dos sujeitos participantes a fim de permitir a contextualização, a troca de saberes e o desenvolvimento do(a) educando(a). Desse modo, Tedesco (1999, p. 88) defende que a comunidade se configura como um local para

reciprocidade social, familiar e de vida religiosa, isto é, “um lugar de encontro”, uma forma de compensação aos desencontros, isolamentos, sofrimentos e individualizações cotidianos que já existiram. Contudo, a educação deve estar direcionada para além do “passar conteúdos” e sim ser um espaço de liberdade em que os sujeitos possam partilhar, aprender, sonhar e realizar.

Nessa vertente, todavia, nota-se a essencialidade da Pedagogia da Alternância, a qual, no contexto educacional brasileiro, se insere nos vários programas e projetos educacionais e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais. Conforme os ideais defendidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as fases denominadas Tempo Escola e Tempo Comunidade

[...] não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende (Brasil. MDA, PRONERA, 2006, p. 1).

Acrescido a isso, Freire (1979, p. 52) enfatiza a contribuição de uma educação contextualizada, a qual propõe a relação entre o que se estuda e a realidade do(a) educando(a):

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja em torno de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Nesse contexto, compreende-se que a educação precisa permear o viés da transformação. Esta, por sua vez, pode interferir em uma educação de qualidade, que considere a realidade e os saberes dos sujeitos. Somado a isso, uma educação que seja inclusiva, que vise equiparar as oportunidades de aprendizagem e da vida em sociedade, considerando que existem saberes diferentes e que todos precisam ser valorizados.

SEÇÃO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Inicialmente, para a ampla compreensão do(a) leitor(a), configura-se relevante situar como foi realizada a pesquisa a fim de que a Análise do Discurso seja completa. Assim, a pesquisa de campo decorreu primeiramente do aceite dos(as) participantes da pesquisa (coordenação, educadores(as), educandos(as) e comunidade). Estes(as) fazem parte da EPJAI Campo na comunidade Baixão, cujo projeto está em andamento no município de Paripiranga desde 5 de julho de 2022.

A partir do consentimento dos e das participantes da pesquisa, bem como da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, foi dado início às atividades de observação das aulas para que, além das entrevistas semiestruturadas, pudessem ser levantados e analisados dados sobre o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Assim, foi realizada a articulação entre a análise das observações em consonância com as falas dos(as) entrevistados(as).

É importante frisar que, para preservar a identidade e a integridade dos(as) participantes da pesquisa, como acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizou-se nomenclaturas como educandos(as), seguidas de Fase I ou Fase II e numeração; educadores(as) e suas respectivas áreas, bem como os termos coordenador e coordenadora administrativa, sujeitos seguidos de numeração para as pessoas da comunidade.

Vale salientar que a escola na qual foi realizada a pesquisa é uma Escola do Campo, a qual sofreu um processo de fechamento. Contudo, a implementação do projeto possibilitou a sua reabertura. Atualmente, no colégio funciona a EPJAI Campo, além do projeto “Paris Educa”, que é uma estratégia para ampliar o conhecimento das crianças, ofertando atividades de reforço escolar e demais atividades.

Sobre a comunidade, cabe ressaltar que é uma comunidade que tem como destaque a monocultura do milho, e a maioria trabalha na roça e alguns como pedreiros. Entretanto, a partir do projeto, verificou-se a existência de produtividade agrícola nos quintais, ampliada a partir do projeto educacional EPJAI Campo. Além disso, como projeto experimental no colégio, foi criada a mandala agroecológica, que consiste no plantio de diversas plantas, além da criação de galinhas neste caso, de modo que o ciclo da natureza se amplie.

Com relação aos(às) estudantes participantes da pesquisa, estão divididos(as) em duas Fases: Fase I, que corresponde aos(às) educandos(as) com Ensino Fundamental I incompleto, muitos(as) em processo de alfabetização, bem como alguns(mas) podem ser considerados(as)

alfabetizados(as) funcionais, ou seja, pessoas que possuem conhecimentos passados de geração em geração, mas sem a sistematização de um sistema de ensino formal; e Fase II, que corresponde aos(às) educandos(as) com Ensino Fundamental II incompleto, todos(as) em processo de melhoria da escrita e de aprendizagem de cálculos matemáticos.

A maioria dos(as) participantes é de família humilde, as quais também tiveram pouco acesso à escolarização formal. As principais dificuldades relatadas para a continuidade dos estudos foram: distância entre suas moradias e o local de estudo; pouca oferta e difícil acesso às escolas públicas, sendo o acesso restrito a aulas particulares em espaços pouco estruturados, além da necessidade de trabalho desde cedo para sobreviver e a dedicação exclusiva à família.

Esse restrito acesso ou a ausência de acesso às escolas ficam evidentes nas falas dos(as) participantes, que, ao lhes ser solicitada sua apresentação, bem como os motivos da não continuidade dos estudos, relatam:

Quadro 9: Apresentação e relatos dos(as) educandos(as) sobre motivos de afastamento da escola

RESPOSTA	ENTREVISTADO(A)
<p>1. Estudo na Fase II, EJA Campo. Tenho 40 anos e comecei a estudar com 11 anos por causa das dificuldades também. Primeiro, eu fui estudar em Antônio Bitu, que a escola não existe mais. Depois, eu fui para Cabeça da Serra, era o pré, aí a 1ª série já foi aqui nessa escola, no Oliveira Santana, que estudei até a 4ª série.</p> <p>2. Eu sou apaixonada por escola, eu sempre gostei de estudar. Ponto positivo quando estava na sala de aula e negativo porque, na época que eu estudava, começava tudo bonzinho, depois com dois, três meses tinha que encerrar as escolas. Entrava greve, aí eu ficava chorando de novo, meu Deus, não chego não Jesus, deixava de estudar. Aí depois retornava, mas era muito bom. Fui para 5ª na Escola Maria Dias, mas aí faltando dois meses tive que interromper, porque casei, engravidei.</p>	Educanda 1 - Fase II
<p>1. Estudo na EJA, na Fase II, povoado Baixão. Minha idade é 34, e eu comecei a estudar com 5 anos. Estudei aqui nessa escola até a 4ª. No 5º eu fui para Paripiranga, não passei, repeti. Depois fui pro ginásio. Estudei até a 7ª série.</p> <p>2. As experiências nas escolas foi tudo de boa. Parei de estudar por desinteresse meu mesmo, eu que não tive vontade, mente pouca.</p>	Educanda 2 - Fase II
<p>1. Estudo na Fase II, moro no Baixão. A minha idade é 28 anos e comecei a estudar com 5 anos. Eu estudei aqui no Oliveira Santana e no Maria Dias. Estudei até o 6º ano.</p> <p>2. Foi positivo, os desafios é porque tenho dificuldade de enxergar, isso dificulta um pouco nas atividades. Parei de estudar porque não dava mais condições, eu casei novinha. Uma coisa não ajudava na</p>	Educanda 3 - Fase II

outra para estudar de dia; aí, como surgiu a oportunidade de estudar à noite, ficou mais fácil.	
<p>1. Estudo na Fase II, moro no Baixão. Tenho 34 anos, comecei a estudar com 4 anos, comecei a estudar aqui mesmo no Baixão, estudei até a 8ª série.</p> <p>2. Foi positivo, só foi negativo porque comecei o namoro e aí reprovei de ano. Fiquei três anos numa série só e aí me afastei. Casei, e o marido não deixava estudar.</p>	Educanda 4 - Fase II
<p>1. Estudo na Fase II, moro na comunidade Baixão. Tenho 54 anos. Comecei a estudar a partir dos 5 anos. A primeira escola era particular, não tinha nome, era numa casa.</p> <p>2. Tinha muitos problemas porque era difícil, ia a pé, era longe. Parei de estudar porque, quando mudou para outro lugar longe, os meus pais não aceitavam.</p>	Educanda 5 - Fase II
<p>1. Tenho 44 anos. Comecei a estudar com uns 8 anos. Estudei nesta escola do Baixão mesmo. Estudei até o 5º ano.</p> <p>2. Bom que era criança. Era muito importante aprender. Trabalhava, não podia estudar, sair cedo da escola. Parei porque casei logo.</p>	Educanda 6 - Fase II
<p>1. Não me lembro com quantos anos comecei a estudar. Estudei até a 6ª série.</p> <p>2. A gente estudava, mas não gostava muito, não. Acostumado na roça. A gente trabalhava, depois ia pra aula. Aí a pessoa ficava um pouco cansado. Parei de estudar por causa do trabalho.</p>	Educando 7 - Fase II
<p>1. Tenho 33 anos. Não me lembro com quantos anos comecei a estudar. Estudei no Médici. Estudei até a 5ª série.</p> <p>2. Era bom, estudava, prestava atenção. Mas tinha dificuldades dos ônibus, de ir pra rua, que era longe, os horários, o trabalho. Parei de estudar devido ao trabalho. Tive que parar pra focar mais no serviço, pra ver se consegue mais alguma coisa.</p>	Educando 8 - Fase II
<p>1. Tenho 30 anos. Comecei a estudar com 3 anos. Estudei no Colégio Nossa Senhora da Conceição. Concluí a 6ª série.</p> <p>2. Eu não gostava muito de ir pra escola, ia chorando. Porque eu era tímida, tinha vergonha e, chegava lá, não fazia amizade com ninguém, ficava só recuada, nos cantos, sozinha, até a 6ª série. O ponto positivo foi meu aprendizado porque, quando eu vim pro EJA, as professoras perguntaram quem foi que me alfabetizou, que eu fui bem alfabetizada. Parei de estudar porque casei, com 15 anos eu tive meu primeiro filho.</p>	Educanda 9 - Fase II
<p>1. Tenho 27 anos. Não sei dizer se comecei a estudar com 10, com 11 ou se foi com 15 anos. Estudei nessa escola mesmo, até a 4ª série.</p> <p>2. Gostar de estudar eu gostava, agora pra dizer que eu aprendi mesmo na escola, complicado. Parei de estudar porque minha mãe não deixou eu estudar na rua.</p>	Educanda 10 - Fase II
<p>1. Moro na comunidade Baixão, estudo na Fase I. tenho 64 anos. Olha, estudei porque minha mãe botou na escola, mas estava só os três meses, chegava o trabalho, aí saí da escola. No outro ano, chegava o verão de novo, saía da escola de novo. Isso era no tempo</p>	Educando 1 - Fase I

<p>do ABC. Quando chegou a cartilha, saí pra trabalhar de novo, aprendi só a fazer o nome mesmo.</p> <p>2. Era bom, eu gostava de estudar porque tinha brincadeiras. Os desafios era porque só estudava três meses por causa do trabalho.</p>	
<p>1. Comecei a estudar com 7 anos, mas foi pouco, logo, logo, parei. Tenho 70 anos. Não lembro até quando estudei, passava um mês num canto, outro mês em outro canto, parei porque era escola paga, aí como mãe não podia pagar todo mês e também tinha que trabalhar.</p> <p>2. Só teve uma escola que eu passei mais tempo e que eu achei boa porque eu consegui aprender, a professora pediu a lição, e eu consegui mesmo. A dificuldade era a escola paga e o trabalho.</p>	Educando 2 - Fase I
<p>1. Tenho 70 anos. Nunca estudei.</p> <p>2. No tempo de estudar, meu pai cegou, aí só ficou mãe e meus irmãos. Naquele tempo era tudo pago e não tinha dinheiro, aí minha mãe disse: “Minha filha, vá pra enxada. O que você fazer já serve!”</p>	Educanda 3 - Fase I
<p>1. Vou fazer 45 anos. Nunca estudei.</p> <p>2. Nunca estudei porque, quando era novo, ia pra roça, cuidava de uma coisa e outra e não tinha tempo.</p>	Educando 4 - Fase I
<p>1. Tenho 59 anos. Moro na comunidade Baixão. Eu nunca tive estudo na vida.</p> <p>1. Nunca tive oportunidade, e antigamente era mais difícil porque a escola de antigamente era assim: os pais botavam a gente na escola uns dois, três meses, pagava a professora. Depois de dois, três meses, a gente saía da escola para ir pra roça trabalhar.</p>	Educanda 5 - Fase I
<p>1. Tenho 45 anos. Nunca estudei.</p> <p>2. Eu, na verdade, quando estava na fase de uns 7, 8 anos, eu já comecei a trabalhar desde pequeno. Aí mãe me botou na escola, e fui pra escola, só fui um dia, cheguei lá, um fervor brabo. Eu não fui muito com fervor, nunca mais fui numa escola. A verdade é essa. Aí na base de uns 18 anos, eu viajei para São Paulo, não sabia assinar o nome, tive muita dificuldade, aí fui pra escola, pouco tempo, na base de uns três meses, aprendi o nome, vim embora. Agora vim pra essa escola, tem mais ou menos um mês que estou nessa.</p>	Educando 6 - Fase I
<p>1. Tenho 44 anos. Quando eu fui pra escola, eu tinha praticamente uns 10 anos. Foi nessa escola mesmo. Estudei até a 1ª série.</p> <p>2. Eu gostava, só que eu não podia frequentar a escola por causa que tinha a roça. Nesse tempo, as pessoas tinham muitas crianças pequenas e aí tinha que ficar o mais velho dentro de casa cuidando dos mais novos. Desde criança já se tornava mãe porque se tornava mãe dos irmãos. E aí com 5 anos pai já levava a gente pra roça e com 8 anos a gente estava com uma enxadinha já pra trabalhar também. E, quando não ia pra roça, ficava dentro de casa cuidando das crianças, quando não, às vezes, quando tinha tempo, vinha de manhã pra aula. Era assim, dia sim, semanas não. Era mais roça do que aula, quando chegava os tempos das provas, ia saber fazer o quê se não estudou nada? Foi por isso que deixei de estudar.</p>	Educanda 7 - Fase I

Também meu pai bebia muito, e a gente não tinha cabeça pra estudo, não. O sofrimento era grande.	
1. Minha idade é 56 anos. Não cheguei a estudar antes, não, vim estudar agora. 2. Não estudei porque morei num lugar que não tinha escola, era um lugar meio complicado, não tinha escola para nós. Hoje moro aqui no Baixão. Quando cheguei aqui, já era avançado na idade e fiquei sem ir pra escola.	Educando 8 - Fase I

Fonte: Entrevistas (2023).

Os(As) estudantes da pesquisa são homens e mulheres que vivem no/do campo, realizando atividades voltadas principalmente para a agricultura. Diante disso, Freire (1994, p. 86) afirma que, em última análise, o mundo de educandos e educandas “é a primeira e inevitável face do mundo mesmo”. Com isso, nos estimula a pensar sobre o significado da palavra mundo e sua compreensão à luz dos conceitos de lugar e de espaço vivido. Como o ser humano percebe o mundo?

Nesse contexto, pode-se inferir que as inacessibilidades e o contexto de exclusão podem ter sugerido a esses sujeitos uma visão de mundo sem muitas possibilidades. Essas pessoas, histórica e socialmente, foram condicionadas a pensar que o conhecimento não poderia estar ao seu alcance, bem como que o seu saber não poderia ser considerado importante. Os(As) educandos(as), contudo, citam, em sua maioria, a labuta e a necessidade do trabalho como propulsores para o não prosseguimento nos estudos, assim como enfatiza o educando 4 - Fase I quando diz: “Nunca estudei porque, quando era novo, ia pra roça, cuidava de uma coisa e outra e não tinha tempo”.

Acrescido a isso, é importante salientar que os(as) participantes da pesquisa das turmas das Fases I e II são, em sua maioria, mulheres, sendo 11 mulheres e 7 homens. Destaca-se essa informação tendo em vista que muitas mulheres relataram sobre a dedicação à família e ao casamento como um dos fatores para o seu afastamento da escola. Assim, a falta de amparo e de políticas públicas voltadas para as mulheres do campo possibilitou histórias como da educanda 4 - Fase II, a qual relatou: “[...] casei, e o marido não deixava estudar”.

As falas dos(as) educandos(as) deixam evidente que a escola, por muito tempo, foi algo restrito e inacessível principalmente à população do campo. Esse fato é evidenciado nas falas dos(as) educandos(as), assim como na fala do educando 8 - Fase II quando diz que “Era bom, estudava, prestava atenção. Mas tinha dificuldades dos ônibus, de ir pra rua, que era longe, os horários, o trabalho”.

Para salientar a dificuldade e a inacessibilidade à educação que esse público enfrentou por muito tempo, vale destacar a fala do educando 8 - Fase I, o qual traz: “Não estudei porque morei num lugar que não tinha escola, era um lugar meio complicado, não tinha escola para nós”. Soma-se a esse relato a percepção da educanda 5 - Fase I quando diz: “Nunca tive oportunidade, e antigamente era mais difícil porque a escola de antigamente era assim: os pais botavam a gente na escola uns dois, três meses, pagava a professora. Depois de dois, três meses a gente saía da escola para ir pra roça trabalhar”. Torna-se evidente, por conseguinte, que a educação era restrita e inacessível a esses homens e essas mulheres do campo.

Desse modo, ressalta-se a importância de se colocar em prática, em todos os âmbitos educacionais, a educação inclusiva. De acordo com Heredero (2010, p. 197),

O movimento pela inclusão constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

Além disso, nota-se que a forma de ensino não era voltada para a realidade e para o cotidiano desses sujeitos. Assim, justifica-se a luta por uma educação diferente da ofertada e tão limitada, tendo em vista que “[...] a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais” (MST, 2005, p. 17).

Nesse viés, para a oferta da Educação Básica do Campo, conforme o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os sistemas de ensino deverão se atentar às peculiaridades da vida no campo e prever conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e aos interesses dos(as) alunos(as) do campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (Brasil, 1996).

A educação nem sempre foi um direito disponível a todos, como expõe a Constituição Federal Brasileira de 1988. Por muito tempo a população do campo sofreu processos de exclusão e de inacessibilidade. Nessa perspectiva,

[...] uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos (Caldart, 2001, p. 209).

Desse modo, tende-se a compreender que a Educação do Campo está diretamente vinculada a processos de luta e de resistência tanto para conseguir o acesso à educação quanto para a conquista de uma educação de qualidade, que seja direcionada à realidade do campo e que projete e construa um currículo pedagógico estruturado nas necessidades dessa população a fim de propiciar transformação social, bem como liberdade e oportunidades para os(as) estudantes. Assim,

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 13).

Essa afirmativa enaltece o fato de que os(as) educandos(as), ou seja, as pessoas jovens, adultas e idosas do campo, passaram por um contexto histórico de exclusão, isto é, uma educação inacessível. Além disso, quando ofertada, foi uma educação descontextualizada da realidade desses sujeitos, sem propiciar a valorização dos saberes da terra, o saber popular, advindo das experiências cotidianas dos sujeitos.

Contrapondo-se a essa realidade vivenciada pelos(as) educandos(as) e apresentada por eles(as), a EPJAI Campo configura-se como uma política pública em Paripiranga-BA que vem mudar essa realidade, tendo em vista que propõe em seu projeto político pedagógico ofertar uma educação do campo de qualidade. Além disso, traça metas para que a população do campo possa estudar em sua própria comunidade. Desse modo, percebe-se na pesquisa que o projeto tem o cuidado com as práticas pedagógicas que oferta, e uma das percepções a serem destacadas é a necessidade de se fazer um diagnóstico da realidade para que as aulas sejam coerentes e contextualizadas com o que o(a) educando(a) vivencia.

Para que isso ocorra com ampla magnitude, os(as) gestores(as) tiveram a preocupação de, no processo seletivo dos(as) educadores(as), priorizar que estes(as) fossem do campo e/ou, de preferência, das próprias comunidades em que o projeto foi implantado. Além disso, os(as) próprios(as) gestores(as) possuem uma relação direta com o campo e com a construção do projeto, como se torna perceptível através das falas demonstradas no quadro 10 ao ser solicitada sua apresentação pessoal e profissional e sua relação com o campo:

Quadro 10: Apresentação e relação dos(as) gestores(as) e educadores(as) com o campo

RESPOSTA	PARTICIPANTES DA PESQUISA
<p>1. Sou coordenador da EJA Campo do município de Paripiranga, sou pardo, de cor parda, eu tenho 1,80 m de altura, cabelos pretos, lisos, essa é minha característica. Sou do magistério, sou formado em Pedagogia da Terra pelo PRONERA, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, pelo Movimento de Trabalhadores sem Terra (MST), especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Sergipe e especialista em Educação do Campo Práticas Pedagógicas pela FISE.</p>	Coordenador
<p>1. Sou coordenadora administrativa da EPJAI Campo, tenho 25 anos, sou residente do campo, tenho formação em nível superior em Letras, pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Minha identidade étnico-racial, difícil, não declarada.</p>	Coordenadora administrativa
<p>1. Sou professor na área de Ciências Humanas, sou formado em licenciatura em Geografia. Tenho 30 anos, sou pardo, sou filho de agricultores. Trabalhei em duas escolas particulares no estado de Sergipe, em Simão Dias, e agora sou professor na área de Ciências Humanas no EJA Campo.</p>	Educador - Ciências Humanas
<p>1. Tenho 42 anos. Sou parda. Minha relação com o campo foi desde criança, durante 40 anos vivenciava o campo em sítios, fazendas. Nas férias, finais de semana. Eu sou engenheira agrônoma, mestre em Agroecossistemas, especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, especialista em Liderança em Coach, bacharel em Direito e graduada em Ciências Biológicas. De experiência profissional, atuo como professora da EJA Campo de Paripiranga e Simão Dias. Sou presidenta de uma cooperativa agrícola que trabalha com orgânicos RAAFS (Rede Agroecológica de Agricultores Familiares de Estância) e a RECAS, que também é uma cooperativa, que é uma rede de agricultores familiares também em Estância. Uma trabalha mais para comercialização agrícola e a outra no geral, estou como presidenta das duas.</p>	Educadora - Ciências Agrárias
<p>1. Sou professora do EJA Campo. Tenho 24 anos. Me identifico como branca e moro em Paripiranga, no povoado Baixa Funda. Eu sou graduada em Ciências Biológicas, no final da graduação eu fiz estágio remunerado em duas escolas durante um ano e agora atuo como professora do EJA Campo na área de Ciências e Matemática.</p>	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática
<p>1. Sou professora, pedagoga. Tenho 37 anos, me declaro parda. Sou paripiranguense, já morei no campo até meus 24 anos. Formação em Educação Infantil, sou professora do Ensino Fundamental e creche e professora do EJA Campo.</p>	Educadora - Pedagoga
<p>1. Tenho 27 anos, parda. Moro no povoado Baixa Funda, Paripiranga-BA. Ensino Superior e a experiência profissional, tenho no EJA Campo.</p>	Educadora - Linguagens

Fonte: Entrevistas (2023).

Ao analisar as respostas relatadas no quadro, percebe-se que todos(as) possuem relação direta com o campo. Esse fato torna-se perceptível quando os sujeitos fazem a sua apresentação, destacando o lugar onde vivem ou que já vivenciaram no campo. Assim, pode-se destacar a fala da Educadora - Ciências Agrárias: “Minha relação com o campo foi desde criança, durante 40 anos vivenciava o campo”, e da coordenadora administrativa: “[...] sou residente do campo”.

Isso, contudo, pode ser um dos pressupostos para a valorização dos distintos saberes, seja o popular, o que os(as) educandos(as) trazem de suas vivências, seja o saber científico, que vem a ser um aparato para ampliar o processo de ensino e aprendizagem para que aconteça por meio da troca de saberes. Nesse viés, Freire vem ressaltar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1989, p. 9).

Diante disso, pode-se entender que os(as) participantes do processo formativo precisam fazer uma leitura consciente do ambiente em que estão inseridos, isto é, da comunidade em que estão atuando. Assim, realizando os diagnósticos de sua cultura, do seu contexto histórico e social, poderão preparar atividades pedagógicas coerentes com o contexto dos(as) educandos(as), permitindo dar visibilidade e valorizar os saberes por eles(as) construídos. Essa ideia é exposta por Paulo Freire (1987, p. 92) quando afirma a “essência da educação como prática da liberdade [...] quer dizer, palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo”.

Assim, com o despertar para olhar as potencialidades apresentadas pela comunidade, bem como se atentar para as questões que precisam ser ampliadas ou modificadas, tende-se a propiciar momentos de reflexão e ações que gerem a transformação e que os sujeitos se tornem conscientes de sua capacidade e do seu valor para com a sociedade. Nessa perspectiva, Freire ressalta:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (1987, p. 23).

Aliado a essa educação libertadora e transformadora trazida por Freire (1987), em que a Educação do Campo deve estar embasada, com o intuito de demonstrar para a população do

campo diferentes caminhos do caminho de exclusão e de opressão, Cunha *et al.* vêm enfatizar que

Trata-se de propostas pedagógicas nas quais o estudante torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação revela-se como um veículo de conscientização de pessoas que, ao trabalharem na escola suas curiosidades, questionamentos e descobertas, poderão posicionar-se na sociedade como cidadãos, críticos, reflexivos, promocionais e protagonistas (2013, p. 251).

Nessa perspectiva, na pesquisa se percebe que a EPJAI Campo possui essa percepção e práticas pedagógicas que valorizam os saberes dos(as) educandos(as), em que nas suas práticas possuem o cuidado em diagnosticar, através das pesquisas feitas nas comunidades, a sua história, seus meios de sobrevivência, suas culturas e os contextos sociais para que, dessa forma, trabalhem os dados coletados em suas aulas, realizando aulas dinâmicas e contextualizadas e de modo que os(as) estudantes sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Através dessas práticas, tem se conseguido atingir os objetivos da EPJAI Campo como, por exemplo, elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de jovens, adultos e idosos agricultores familiares; incentivar o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida e constituição de sujeitos cidadãos; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à EJA no campo utilizando a Pedagogia da Alternância, entre outros, propiciando contribuições perceptíveis na comunidade. Sobre essas contribuições, o coordenador pedagógico do projeto afirma:

8. A EJA Campo tem mostrado para a gente, tem mostrado para as comunidades o quanto eles podem se organizar, e eles têm feito verdadeiras descobertas de coisas que eles podem e que até então nenhum processo organizativo chegou para as comunidades para mostrar para eles que isso era possível e eles têm realmente vendo um show de aulas, de verdadeiras aulas, de que isso é possível, de que tem muita coisa boa a ser mostrada e que bastou uma proposta metodológica correta para que eles pudessem estar despertando e querendo cada vez mais mostrar isso.

Com relação a essas contribuições do projeto na comunidade, na pesquisa foi enfatizado que a escola havia passado por um processo de fechamento e que a EPJAI Campo propiciou que a escola não continuasse fechada. Sobre isso e sobre as demais contribuições, a coordenadora administrativa relata:

10. Seria mesmo essa movimentação da comunidade, a vida que tem dado à comunidade, inclusive até de incentivo por parte das comunidades que não tinha EJA Campo a virem a ter. É justamente essa mobilização porque, de fato, traz a realidade do homem e da mulher do campo. Em relação aos benefícios da comunidade Baixão, a gente da EJA Campo, já começa pelo fechamento da escola. A escola havia passado

por um momento de fechamento devido à baixa do número de alunos da escola, e a EJA Campo possibilitou a reabertura da escola. Hoje a escola tem não apenas a EJA Campo, mas também um projeto de reforço e também tem desenvolvido o sentimento de comunidade entre as pessoas que ali pertencem, que hoje elas estão mais unidas, lá tem um projeto experimental da mandala. Então, há um rodízio de cuidado com aquele projeto, então estabelece aí um movimento de cooperação mesmo, ali enquanto comunidade, e acredito que tenha muito a avançar. Uma comunidade muito carente, de uma fala de ser, até muitos colocam como sendo esquecida, e aí levar políticas públicas que possibilitem essa base da elevação do nível de escolaridade, e todas essas contribuições citadas anteriormente por parte da EJA campo impulsionam a gente a querer avançar cada vez mais. É uma comunidade muito carente, em que temos muitas pessoas ainda fora da escola, apesar do número de educandos lá ser alto, mas é uma comunidade que acaba desistindo no início dos estudos, então a gente teve também esse problema por desistência, então a gente correu atrás para poder trazê-los de volta para EJA Campo. Acredito que tem sido um trabalho muito significativo e vai desenvolver demais esse espírito de pertença à comunidade, de entender que a comunidade é rica e que as pessoas ali têm uma grande história.

Assim, nota-se que a política pública da EPJAI Campo em Paripiranga-BA tem ofertado amplas contribuições para as comunidades em que estão inseridas, visto que se desenvolvem nos quesitos de pertencimento à comunidade, bem como se ampliam os conhecimentos voltados para as suas respectivas realidades, como as práticas agrícolas e/ou agroecológicas.

Além disso, o projeto baseia-se nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, como também da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, permitindo que o ensino e a educação sejam pautados nas especificidades desse público. Diante desse contexto, enfatiza-se que o Parecer CME nº 01/2022 e a Resolução CME nº 02/2022 estabelecem diretrizes para o funcionamento do Curso EPJAI Campo Ensino Fundamental, I e II Fases, a ser ofertado pelas Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Educação de Paripiranga-BA.

Acrescido a isso, é importante ressaltar que estão embasados na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Parecer CNE/CEB nº 1/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Baseia-se, além disso, no Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Baseia-se na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e no Decreto Municipal nº 38/2017, de 7 de dezembro de 2017, que cria a Política Municipal de Educação do Campo de Paripiranga.

Nesse sentido, a fim de obter ampla compreensão, estende-se a pergunta sobre as contribuições do projeto a três sujeitos da comunidade, os quais vivenciam, participam e possuem um papel fundamental na EPJAI Campo da comunidade Baixão.

O participante 1 se define como “minha cor é branca. Moro no povoado Baixão. Tenho o Ensino Médio completo e Pedagogia. Estou fazendo estágio em Pedagogia”. Ele conheceu o projeto através da irmã que trabalha no colégio e relata: “eu comecei a ajudar ela e a participar, participo todos os dias porque gosto do projeto, acho interessante”. Com relação às contribuições do projeto para a comunidade, afirma que o projeto propiciou “aprendizado e oportunidade”.

O participante 2, dando sequência, se apresenta dizendo: “minha função no momento, sou merendeira, porteira, faxineira. Acredito que sou parda. Moro na comunidade Baixão. Tenho o 3º ano”. Além disso, complementa: “pra mim, eu não vejo aqui como um trabalho, vejo como uma diversão”. Acrescido a isso, diz: “trouxe benefícios porque o EJA Campo priorizou o pessoal da comunidade. Tanto pra professor, merendeira, porteiro, foi o pessoal da comunidade”.

O participante 3, por sua vez, afirma: “minha cor é parda. Tenho 50 anos. Moro na comunidade Baixão. Tenho o 2º grau completo, fiz o Técnico em Enfermagem. A minha experiência é Agente Comunitária de Saúde (ACE), é a função que eu exerço até hoje, já estou me aposentando”. Sobre as contribuições do projeto para a comunidade Baixão, ressalta:

Foram várias, o principal mesmo de tudo era a escola que ia ser fechada. A gente lutou. Inclusive uma aluna que está estudando aqui, a gente ficou pasmo quando soube que a escola ia fechar. Então, eu e mais alguns pais se reunimos, saímos no campo fazendo matrículas (Participante 3, 2023).

A fala do sujeito 3 reforça o processo de luta pelo não fechamento das Escolas do Campo, além de ter destaque em sua fala a resistência das comunidades em manter vivos a sua história e o seu direito de estudar em sua própria comunidade. Desse modo, o sujeito 3 acrescenta:

[...] chega me arrepio assim, porque a única coisa que a gente tem no Baixão só é a escola do município e fechar. Aí a gente ficou desesperado. Mas a gente teve várias reuniões e aí a gente fez essas matrículas, levamos para a Secretaria da Educação. Depois o menino daqui, que trabalha no colégio, já fez outras matrículas. Mas foi maravilha, e é o que eu digo: a gente nunca desiste, a gente tem que bater na tecla várias vezes. Tem que persistir até, e conseguimos graças a Deus.

Nesse viés, percebe-se na fala o pertencimento e o zelo pela comunidade, associado ao reconhecimento de que a EPJAI Campo possibilitou a reabertura do colégio, acrescido de demais contribuições, visto que cita:

A EJA Campo representa tudo de bom. Parceria. Eu sinto que, depois que a EJA Campo veio, eles ficaram mais parceiros, ficaram mais unidos, dividem suas ideias no coletivo, muito bom. Sempre acompanho o projeto, quando tem as reuniões, os TCs. Sempre estou incentivando eles (Participante 3, 2023).

Desse modo, entende-se que o projeto EPJAI Campo desenvolve atividades que envolvem a comunidade, de modo que a educação passa a ser transformadora social, valorizando os saberes e a história da comunidade. Além disso, promove debates e palestras, construindo conhecimento e levando informações para a população do campo.

4.1 PERCEPÇÕES MATEMÁTICAS DOS DIFERENTES SUJEITOS DA PESQUISA (COORDENAÇÃO, EDUCADORES(AS), EDUCANDOS(AS) E COMUNIDADE)

Nas práticas pedagógicas da EPJAI Campo, nota-se a preocupação, em seu projeto político pedagógico, de enaltecer os saberes trazidos pelos(as) educandos(as), ou seja, procura-se por meio das metodologias permitir que os(as) estudantes do campo sejam protagonistas no processo de aprendizagem. Nesse viés, com relação ao ensino de Matemática, ao se aprofundar na pesquisa, observa-se a contextualização do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da Etnomatemática.

Isso se torna evidente com a articulação dos “saberes da terra” trazidos pelos(as) educandos(as) com as práticas pedagógicas, as quais se utilizam do experimento implantado na escola, a mandala agroecológica, para conduzir o processo de aprendizagem matemática, trabalhando, assim, conteúdos como unidades de medida, cálculos e outros saberes, considerando o entendimento prático e teórico dos sujeitos de forma articulada, bem como integrando aos conhecimentos de outras áreas do saber.

Nesse contexto, enfatizaremos nesta análise do discurso percepções trazidas pelos(as) participantes da pesquisa acerca de como é e/ou deve ser tratado o ensino de matemática para pessoas jovens, adultas e idosas do campo. Assim, salientamos a fala do coordenador e idealizador do projeto EPJAI Campo - Saberes da Terra, instituído em Paripiranga-BA:

Então, na EPJAI, o fato de buscar as vivências, de buscar os saberes locais, o saber popular, de não partir desses educandos de como pessoas que precisam receber

conhecimento, isso já mostra que o protagonismo da EJA Campo não está nos educadores, está nos educandos. Eles são os verdadeiros protagonistas da proposta e com relação à matemática é muito interessante ver, porque o fato de provocar eles, eles trazem verdadeiros saberes, como é que eles se viram mesmo não compreendendo e não dominando os números para fazer uma cubação de uma área, um processo de metragem de uma área de terra, de um terreno, como é que eles fazem para construir a casa que muitas vezes eles são os pedreiros, ajudantes que eles conhecem o plano? Como é que eles fazem para saber identificar se plantou 2, 3, 4, 5 tarefas de roça? Então, como é que eles fazem para poder fazer a pesagem, a medida, se às vezes não tem uma balança? Então a EJA Campo, a partir do momento que os educadores provocam isso nos educandos, eles percebem o quanto existe de saberes construídos com eles e que é o domínio da matemática da vida, matemática da necessidade, eles têm. Então, esse encontro que é aquilo que a gente metodologicamente precisa fazer em que o educador da matemática, identificando os saberes que o educando tem, ele vai fazer com que o conhecimento dele agregue para melhorar aquilo que já existe na comunidade. Então isso tem sido muito, muito bacana porque o educando apresenta seu jeito de trabalhar com as unidades de medida, e o educador vai e agrega o conhecimento dele, aquilo que cientificamente foi se produzindo de como fazer e como organizar as unidades de medida. Então esse encontro de saberes tem sido muito gratificante porque acaba desmistificando algumas relações em que “ah, eu sou ruim de matemática”, e ele passa a perceber que ele vive muito a matemática na vida dele e constantemente, no dia a dia deles, eles estão lidando com a matemática, só não sabiam que podiam tanto, e aí está o papel do educador de conseguir fazer esse encontro de saberes, cada um agregando o seu saber e ele sair assim, com mais conhecimento, mais completo, do seu entendimento da matemática no mundo.

A partir da referida fala, percebe-se que o coordenador da EPJAI Campo explana com notório conhecimento acerca de que os saberes matemáticos dos(as) educandos(as) precisam ser valorizados. Acrescido a isso, como ressaltado em suas palavras, ele possui ampla ciência de que os(as) educandos(as) trazem consigo um vasto conhecimento matemático construído em suas relações cotidianas, seja no trabalho ou nas suas relações com a terra, com seus meios de subsistência e as formas de se relacionar com a natureza.

Nessa perspectiva, consegue-se perceber que o coordenador pedagógico propõe aos(às) educadores(as) do projeto que levem para a sala de aula uma didática que busque aprimorar e considerar os saberes já adquiridos pelos(as) educandos(as) ao longo de sua trajetória. Sobre isso, pode-se considerar que “[...] um currículo matemático em uma concepção etnomatemática pode ser concebido como o desenvolvimento de conceitos matemáticos e práticas que se originam na cultura dos alunos até aquelas da matemática acadêmica” (Bandeira, 2004, p. 27).

Assim, os saberes matemáticos dos(as) educandos(as) sendo enaltecidos e valorizados na construção e ampliação do conhecimento tende-se a contemplar uma educação inclusiva. Desse modo, pode-se inferir que o coordenador da EPJAI Campo tem se constituído numa vertente inclusiva, preocupada com o despertar para uma educação transformadora, que vise a valorização dos saberes culturais e que o ensino possibilite a autonomia dos sujeitos para a sua vida no campo e em toda a sociedade.

Diante disso, quando o coordenador cita que os(as) educandos(as) “[...] sabem fazer uma cubação de uma área, um processo de metragem de uma área de terra, sabem construir uma casa, sabem identificar se plantou 2, 3, 4, 5 tarefas de roça, sabem fazer a pesagem, a medida” e que esses saberes são colocados em pauta na aula, sendo provocados e valorizados na EPJAI Campo, pode-se inferir que estão se utilizando da Etnomatemática no processo de construção do conhecimento, visto que

[...] a utilização da etnomatemática que está presente no cotidiano dos grupos culturais, que tem por objetivo a ampliação e o aprimoramento do conhecimento matemático que estes grupos possuem para o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos, como seres autônomos e capazes (Rosa; Orey, 2003, p. 18-19).

Nesse sentido, os saberes culturais e sociais da comunidade estão sendo inseridos como fator importante para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos(as) educandos(as). Desse modo, o aprimoramento do conhecimento pode se dar a partir da valorização dos diferentes saberes, o popular e o científico, trazidos pelos(as) educandos(as) e pelos(as) educadores(as) para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os(as) estudantes terão a oportunidade de fortalecer seus respectivos saberes, bem como aprender novas formas de cálculo a fim de que estes sejam aplicáveis à sua realidade.

Acrescido a essa vertente, a fala da coordenadora administrativa da EPJAI Campo vai ao encontro dessa ideia quando traz:

Acho que essa é uma pergunta que todo mundo faz: “onde é que eu vou utilizar a matemática no meu dia a dia?”. Na EPJAI Campo, isso é muito nítido porque o homem e a mulher do campo, eles diariamente vivenciam a matemática em suas ações cotidianas, seja no momento de fazer uma receita, para um alimento dentro de casa, seja no momento de plantar uma área. Então, esses conhecimentos de matemática, conhecimentos básicos, ajudam demais cada educando e suas relações no dia a dia. A gente tem exemplos de mulheres, homens empreendedores que não conseguiam identificar qual era sua margem de lucro em seu negócio e que hoje, a partir do ensino da matemática, conseguem já estar elencando. Então, são situações de fato cotidianas e que os professores conseguem estar trazendo através da matemática como um modo de facilitar essas ações, de contribuir para cada um.

A partir da referida fala, consegue-se perceber que é uma das preocupações do projeto em questão utilizar, no processo de ensino, os saberes matemáticos utilizados em situações do cotidiano desses(as) educandos(as). Desse modo, torna-se perceptível que pode acontecer a aplicabilidade do que se estuda em sala de aula, de modo que esses conhecimentos estimulados e ampliados pelos(as) educadores(as) possam contribuir para as diversas situações na vida do(a) estudante, assim como cita a coordenadora da EPJAI Campo ao salientar que “existem

exemplos de homens e mulheres empreendedoras(es) que, a partir do projeto, já conseguem verificar sua margem de lucro”.

Sobre essa temática, faz-se indispensável analisar as falas dos(as) educadores(as) da EPJAI Campo para identificar as percepções matemáticas dos sujeitos, bem como analisar seu olhar sobre isso. Desse modo, pergunta-se sobre a percepção dos(as) educadores(as) acerca da aprendizagem dos(as) estudantes relacionada à matemática, bem como de que modo ocorre a integração das diversas áreas do conhecimento com a área da matemática.

Quadro 11: Percepções dos(as) educadores(as) sobre os saberes matemáticos dos(as) educandos(as)

RESPOSTAS	EDUCADOR(A) POR ÁREA
<p>8. A percepção da matemática, muitos educandos, a maioria domina, assim, aquelas operações básicas da matemática. É fundamental pra vida.</p> <p>9. Um exemplo, vou trabalhar algo voltado à agricultura, à quantificação, isso aí já está trabalhando a matemática, já está aprofundando e contribuindo para a aprendizagem matemática.</p>	Educador - Ciências Humanas
<p>8. Eles já vêm com um pouco de sabedoria de casa, que já aprenderam os números, a somar, a subtrair. Alguns já sabem até dividir, mas na mente. Quando você coloca para fazer no papel, resolver aquela continha formada, eles têm dificuldade. Por isso que a gente vai trabalhando as operações, que eles aprendem, mas quando passa um tempinho eles esquecem e tem que relembrar tudo novamente.</p> <p>9. Muitos não querem saber fazer as continhas porque têm de forma fácil, numa calculadora ou no celular, e, quando vê precisando, já pega aquela conta e faz no celular. E se chegar uma hora que não tenha nenhum equipamento para resolver essa conta, você vai ter que saber formar a conta. Por isso que é tão importante o ensino de matemática para eles. Para tudo na vida precisa de matemática.</p>	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática
<p>8. Aqui todo mundo faz conta bem! Eu acho que está bom. Pelo menos, as questões básicas, as operações básicas, regra de 3. Essas questões de medidas, que são coisas que são utilizadas no campo. Então, eles têm domínio.</p> <p>9. Para melhorar, envolver mais com a área deles. Não só a área rural, mas coisas do dia a dia, coisas de casa que envolvem a matemática, e mostrar como a matemática está presente no nosso dia a dia.</p>	Educadora - Ciências Agrárias
<p>8. Eles já têm bem mais domínio de experiência comparados até a gente, digamos assim, que tem uma formação formal. Eles já têm bastante experiência relacionada à matemática.</p> <p>9. A gente só vem agregar, talvez trazer o contexto do ensino de outra forma, porque, quando a gente encontra um aluno do EJA Campo e faz alguma pergunta matemática, em relação a algum cálculo, eles já dizem mentalmente. Mas talvez eles não têm aquela visão do calcular de outra forma. Eu acredito que isso agrega bastante também.</p>	Educadora - Linguagens

<p>8. Eles são adultos que aprenderam a utilizar a matemática no dia a dia de maneira própria, cada um usa estratégias de cálculos diferentes das ensinadas na escola. Eles sabem calcular, mas, quando a gente mostra a forma da escola, eles sentem dificuldade, mas da maneira deles eles calculam muito rápido.</p> <p>9. A EJA é uma oportunidade de ampliar os conhecimentos que o aluno já sabe e é usado como base para que eles possam aprender novas formas de resolver situações do dia a dia envolvendo a matemática.</p>	Educadora - Pedagoga
---	----------------------

Fonte: Entrevistas (2023).

Os(As) educadores(as) da EPJAI Campo enfatizam que os(as) educandos(as) já trazem consigo saberes matemáticos advindos das suas experiências cotidianas. Estes(as) trazem como percepção de que a maioria dos(as) alunos(as) são bons em calcular mentalmente, visto que desenvolveram essa habilidade no decorrer de suas atividades cotidianas, seja no trabalho ou em situações do dia a dia que necessitam a utilização da matemática. Nessa perspectiva, a educadora - Ciências da Natureza e Matemática relata que “[...] eles já vêm com um pouco de sabedoria de casa, que já aprenderam os números, a somar, a subtrair. Alguns já sabem até dividir, mas na mente”.

Acrescido a essa percepção, considera-se importante evidenciar as percepções dos(as) demais educadores(as) relacionadas à aprendizagem matemática dos(as) educandos(as). Desse modo, a educadora - Linguagens enfatiza: “Eles já têm bem mais domínio de experiência comparados até a gente, digamos assim, que tem uma formação formal. Eles já têm bastante experiência relacionada à matemática”.

Contudo, os(as) educadores(as) relatam, concomitantemente, que os(as) estudantes possuem dificuldades ao introduzirem cálculos formais. Assim, configura-se relevante salientar que a Etnomatemática pode ser utilizada nesse processo, tendo em vista que os cálculos poderão ser aprimorados, fazendo essa conexão entre o saber matemático que o(a) educando(a) traz e o cálculo matemático formal apresentado de forma contextualizada e adaptada à realidade do(a) educando(a). Nesse sentido, D’Ambrosio (2018) defende que a escola deve ser um espaço não só para instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade, levando a uma nova forma de pensar.

Dessa maneira, é cabível salientar que os diferentes saberes são igualmente importantes, apenas foram aprendidos de formas distintas. Nesse viés, ambos devem ser considerados e ampliados no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, conforme Carraher, Carraher e

Schliemann (1988), seria ingênuo defender a ideia de que o sistema de cálculo em uso nas escolas é inerentemente superior ao sistema utilizado por nossos sujeitos.

Desse modo, entende-se, por meio da pesquisa, que os(as) envolvidos(as) no projeto EPJAI Campo possuem a compreensão de que os diferentes saberes devem ser considerados importantes. Para ressaltar essa ideia, trazemos a percepção da pedagoga, a qual afirma: “A EJA é uma oportunidade de ampliar os conhecimentos que o aluno já sabe e é usado como base para que eles possam aprender novas formas de resolver situações do dia a dia envolvendo a matemática”.

Nessa vertente, a educadora - Ciências Agrárias traz sua percepção sobre possibilidades de como ampliar a aprendizagem dos(as) educandos(as) relacionada à matemática: “Para melhorar, envolver mais com a área deles. Não só a área rural, mas coisas do dia a dia, coisas de casa que envolvem a matemática, e mostrar como a matemática está presente no nosso dia a dia”.

Ademais, buscamos identificar as percepções matemáticas dos(as) educandos(as) da EPJAI Campo, especificamente da comunidade Baixão. O intuito foi identificar quais as percepções que esses sujeitos têm da matemática e de que modo a percebem no seu cotidiano. Além disso, identificar se eles(as) aprenderam a matemática ao longo de sua trajetória de vida, de que forma aconteceu essa aprendizagem matemática e se eles(as) percebem ou atribuem alguma importância à matemática para a sua vida. Diante disso, iremos analisar as seguintes falas:

Quadro 12: Percepções matemáticas dos(as) educandos(as)

RESPOSTA	EDUCANDO(A)
<p>6. Toda hora, matemática vive com a gente! Tudo é uma matemática na vida, se a gente parar para pensar, é vivendo com ela. O dia a dia da gente.</p> <p>7. A matemática é como a gente deve organizar nossa vida. Um exemplo: eu ganho X, tenho que dividir aquele valor para que dê para o mês da minha sobrevivência. Então, estou usando ela a todo o momento, aí eu estou aprendendo com a minha vivência na matemática porque, se eu entrar no mercado, preciso saber o que eu vou comprar para que eu não passe do valor que eu ganho. Então a matemática vive comigo e com todo mundo.</p>	Educanda 1 - Fase II
<p>6. Todo mundo utiliza, tem que fazer umas contas. Utilizo pensando no que foi que gastou, tentando economizar, tentando fazer com que renda mais um pouco.</p> <p>7. Aprendi na escola.</p>	Educanda 2 - Fase II

<p>6. Utilizo, por exemplo, quando a gente vai cozinhar, quando vai fazer compras.</p> <p>7. Aprendi na escola.</p>	Educanda 3 - Fase II
<p>6. Sim, às vezes. Assim, na hora do almoço, tem a quantidade certa de fazer.</p> <p>7. Olhando pela internet porque eu estava desperdiçando muita comida.</p>	Educanda 4 - Fase II
<p>6. Nós todos utilizamos. Assim, no troco de um dinheiro, numa compra de uma feira, você vai comprar, tem que ver quanto dá.</p> <p>7. Da memória mesmo, vai praticando e vai resolvendo.</p>	Educanda 5 - Fase II
<p>6. Utilizo em tudo. Se eu vou levar as ovelhas pra dar comida, tem que contar quantas ovelhas estão faltando.</p> <p>7. Com professores.</p>	Educanda 6 - Fase II
<p>6. Utilizo pra fazer uma conta, somar. Fazer as contas do plantio, quanto vai dar. Quanto teve de lucro.</p> <p>7. Aprendi na escola também.</p>	Educando 7 - Fase II
<p>6. Utiliza muito, precisa muito. Para fazer as contagens do terreno.</p> <p>7. Aprendi com os pais, depois fui pra escola, fui aprendendo mais um pouquinho, vai desenvolvendo.</p>	Educando 8 - Fase II
<p>6. Quase sempre. Fazendo compras, fazendo pagamentos.</p> <p>7. Aprendi na escola quando eu estudava e por mim mesmo. Também os filhos estão estudando, aí sempre tem que estar ali ensinando eles a fazer o dever de casa.</p>	Educanda 9 - Fase II
<p>6. Utilizo no trabalho a de somar.</p> <p>7. Aprendi treinando em casa mesmo, com a tabuada. A matemática eu sei, não todas as contas, mas algumas eu sei.</p>	Educanda 10 - Fase II
<p>6. Sim, de vez em quando. Às vezes chega uma pessoa pedindo pra fazer alguma conta. Precisa, a gente vai anotando e tem que ter a matemática pra somar.</p> <p>7. Na escola, que era incrível. Em pouco tempo aprendi, a mulher dele era professora e ele era bom da matemática, aí ele me ensinou, e eu aprendi com ele. Eu aprendi com o marido da professora. Ela passava também a lição, mas ele incentivava.</p>	Educando 1 - Fase I
<p>6. Não, porque não sei fazer.</p> <p>7. Não utiliza.</p>	Educando 2 - Fase I
<p>6. Não.</p> <p>7. Não utiliza.</p>	Educanda 3 - Fase I
<p>6. Sim. Utilizo no trabalho.</p> <p>7. Com meus pais.</p>	Educando 4 - Fase I
<p>6. Quando precisa, eu faço. Eu vendo umas coisas e tenho que fazer as contas.</p> <p>7. Sozinha, porque eu faço minha conta de cabeça, eu faço do meu jeito. Qualquer pessoa pode fazer certa, que é igual.</p>	Educanda 5 - Fase I

<p>6. Utilizo, porque até as roças pra molhar tem que ser na conta. Então é mexendo em negócio de conta todo dia, porque tem os horários para molhar. As contas das caixas quanto dá, do dinheiro quanto dá. As contas de veneno, as dosagens. Mas essas contas são tudo gravado, muitas coisas eu não sei marcar no caderno.</p> <p>7. Eu aprendi com meu pai. Fazer conta como ele eram poucos. Ele trabalhava fazendo conta de terra. Mediam, aí mandava o cara fazer a conta. Quando mediam, dava o mesmo tanto. E eu ficava ali do lado dele, fui aprendendo também.</p>	Educando 6 - Fase I
<p>6. Utilizo. Pra contar o dinheiro quando tem.</p> <p>7. Aprendi com meu pai. Meu pai tinha uma bodeguinha, naquele tempo era cruzeiro, réis, e ali a gente ia vendo. O dinheiro foi fácil pra gente saber contar, mas pra fazer mesmo, multiplicar, diminuir, não vai, não.</p>	Educanda 7 - Fase I
<p>6. Sim, utilizo, porque, por exemplo, se eu bato um milho ou um feijão, eu vou ter que fazer aquela conta. Se der 100 sacos ou 300 ou 500, eu vou ter que fazer as contas.</p> <p>7. Da mente, praticando no dia a dia.</p>	Educando 8 - Fase I

Fonte: Entrevistas (2023).

A partir das respostas dadas pelos(as) educandos(as), pode-se indicar que a maioria consegue perceber que utiliza e precisa da matemática em seu dia a dia. Além disso, muitos(as) relatam que aprenderam diante da necessidade do trabalho ou de situações simples como na ida ao mercado, na realização de pagamentos e, principalmente, em diversas situações relativas à terra, ao plantio.

Para ampliar a compreensão, destacam-se a percepção da educanda 1 - Fase II quando narra que “Toda hora, matemática vive com a gente! Tudo é uma matemática na vida, se a gente parar para pensar, é vivendo com ela. O dia a dia da gente” e do educando 7 - Fase II ao retratar: “Utilizo pra fazer uma conta, somar. Fazer as contas do plantio, quanto vai dar. Quanto teve de lucro”.

Essas percepções revelam que os(as) educandos(as) possuem conhecimento acerca da matemática que utilizam. Além disso, possuem habilidades de raciocínio lógico e de cálculos matemáticos, os quais utilizam em seu cotidiano. Nessa perspectiva, D’Ambrosio assinala:

Como sugestão de linhas de pesquisa, lembro que qualquer indivíduo, durante todo o seu dia, mesmo sem se aperceber, calcula tempo e espaço, e traça planos de ação. Identificar e analisar a Matemática do cotidiano é algo que pode ser muito bem explorado. É atual, interessante e útil (2018, p. 21).

Sendo assim, configura-se como fator relevante para o ensino e aprendizagem na EPJAI Campo explorar cada vez mais essa matemática do cotidiano trazido nas falas dos(as)

estudantes. Desse modo, pode-se aprimorar o conhecimento acerca de técnicas de resolução de problemas e, ao mesmo tempo, trazer essas situações do dia a dia para valorizar os saberes da comunidade e, conseqüentemente, contribuir para que esses sujeitos lidem de forma cada vez melhor com essas situações, isto é, consigam resolver situações-problema com facilidade e possam ter autonomia em sua vida, seja no campo ou em qualquer ambiente em que almejam se inserir.

Diante disso, D'Ambrosio (1993) ressalta que “aprender não é o mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações teóricas”. Assim, acrescenta que a aprendizagem pode ser entendida como “[...] a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas” (D'Ambrosio, 1993, p. 120).

Esses fundamentos tornam-se evidentes na explanação da educanda 1 - Fase II, a qual salienta: “[...] estou aprendendo com a minha vivência na matemática porque, se eu entrar no mercado, preciso saber o que eu vou comprar para que eu não passe do valor que eu ganho. Então a matemática vive comigo e com todo mundo”. A fala da educanda 7 - Fase I complementa essa ideia de perceber a matemática no seu cotidiano quando diz: “Aprendi com meu pai. Meu pai tinha uma bodeguinha, naquele tempo era cruzeiro, réis, e ali a gente ia vendo. O dinheiro foi fácil pra gente saber contar, mas pra fazer mesmo, multiplicar, diminuir, não vai, não”.

Essas percepções demonstram, por conseguinte, que os(as) educandos(as) do projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA conseguem estabelecer relações entre a matemática estudada em sala de aula e a matemática aprendida e utilizada ao longo da vida. Contudo, a maioria enfatiza a dificuldade no desenvolvimento dos cálculos sistematizados da escola, contrapondo-se aos cálculos mentais e voltados para a sua respectiva realidade, sobre os quais relatam ampla facilidade de resolução.

Esse fato é relatado por Carraher, Carraher e Schliemann (1988) no livro *Na vida dez, na escola zero*, enfatizando que a evasão e o fracasso escolar são um dos mais expressivos problemas do sistema educacional, fracasso esse quando as práticas são descontextualizadas e desconsideram as habilidades dos(as) estudantes de calcular de maneira diferente da ensinada na escola, isto é, a matemática aprendida nos contextos sociais e culturais experienciados pelos sujeitos.

A prática pedagógica contextualizada com a realidade do(a) educando(a), considerando suas dificuldades e habilidades, é característica de uma educação que visa transformar a realidade do(a) educando(a) no sentido de ampliar as possibilidades, considerar seus saberes,

propiciando criticidade e realçando aspectos culturais da comunidade e do povo que ali constroem sua história. Nesse sentido, de acordo com Corazza (1997, p. 127), para trabalhar com temas culturais, faz-se necessário “[...] realizar ajustes e rearticulações entre os conteúdos estabelecidos e legitimados, acrescentar ou suprimir outros conhecimentos [...]”.

Desse modo, subentende-se que o currículo da EPJAI Campo precisa ser flexível, visto que cada comunidade irá apresentar histórias e potencialidades próprias do local e das vivências trazidas pelos(as) estudantes. Diante disso, para analisar a percepção das práticas desses(as) educadores(as), foi questionado de que modo ocorrem a contextualização e o encontro de áreas, principalmente a área da matemática, visto que é o nosso objeto de estudo.

Quadro 13: Percepções sobre as práticas no viés da contextualização dos saberes e da integração das áreas do conhecimento

RESPOSTA	EDUCADOR(A) POR ÁREA
11. Como sou da área de Ciências Humanas, quando eu tenho aula com a área de Matemática, sempre tento integrar os conteúdos da matemática. Um exemplo: vou trabalhar a questão de um período histórico, contabilizar aquele tempo, historializar e dizer o significado.	Educador - Ciências Humanas
11. Sim, a gente trabalha, principalmente, dentro do projeto experimental que é a mandala. Eles fazem coleta de dados em que a gente já vai começar a fazer o fechamento desses dados, que são cálculos matemáticos, introdução alimentar, desenvolvimento das espécies, medidas de altura, peso, tudo isso envolve a matemática.	Educadora - Ciências Agrárias
11. Sim. Na maioria das vezes, todo planejamento que a gente faz, a gente tenta integrar a matemática e as ciências com as outras disciplinas, com humanas, com agrárias e com a linguagem porque entra em tudo. Com agrárias, eu consigo integrar a matemática na questão da mandala, a gente pesa a quantidade de alimento que dá às galinhas, a quantidade de ração, a gente pesa a criação que são as galinhas, a gente mede a altura dos plantios e faz os cálculos. Na questão de problemas matemáticos, a gente faz a interpretação junto com linguagens e, muitas vezes, assuntos de matemática como os números romanos, a história da ampulheta, a gente tenta integrar com humanas, com a história. Todo conteúdo a gente tenta relacionar e, com as ciências, estudar a fisiologia das plantas, anatomia dos animais, dá para integrar com agrárias, todo texto que eu for usar integrar com linguagens e com ciências humanas, tento integrar mais na questão de matemática e de ciências, com conteúdos que tratam um pouco da história e um pouco da geografia, consigo integrar quando estuda erosão, solo, aquecimento global, essas coisas. Porque dá uma continuidade das aulas, se um professor dá determinado assunto hoje e no outro dia continua aquele mesmo assunto, só que de outra área, não tem uma quebra. O aluno consegue entender que os professores estão	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática

trabalhando juntos, planejando juntos e que tende a ajudar também no conhecimento dos alunos, que eles veem mais daquele assunto de diferentes áreas e ajuda na aprendizagem.	
11. Sim. Às vezes o conteúdo de matemática parte de um texto tendo como tema do eixo que estamos trabalhando. A matemática sempre está contextualizada e integrada em outras disciplinas. Ela está presente nas Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Sociais, um exemplo é o uso de gráficos, de dados em textos.	Educadora - Pedagoga
11. Sim. A gente sempre está agregando. Ela dá um conteúdo relacionado a cálculo, e a gente vai contextualizando como seria aquele cálculo, vai escrevendo por extenso para que eles melhorem na escrita e diversas outras questões interdisciplinares que a gente fez essas junções nas aulas de matemática.	Educadora - Linguagens

Fonte: Entrevistas (2023).

Diante do exposto, pode-se inferir que os sujeitos conseguem perceber a importância da interdisciplinaridade e principalmente que os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar de acordo com a realidade diagnosticada na comunidade. Nessa perspectiva, Freire (2017, p. 90) afirma que “Como educador, preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”.

Nessa vertente, sobre a integração das áreas do conhecimento com a área de matemática, o educador - Ciências Humanas expõe: “Um exemplo: vou trabalhar a questão de um período histórico, contabilizar aquele tempo, historializar e dizer o significado”. Com esse mesmo propósito de integração, a educadora - Ciências Sgrárias salienta:

[...] a gente trabalha, principalmente, dentro do projeto experimental que é a mandala. Eles fazem coleta de dados em que a gente já vai começar a fazer o fechamento desses dados, que são cálculos matemáticos, introdução alimentar, desenvolvimento das espécies, medidas de altura, peso, tudo isso envolve a matemática.

Assim, consegue-se perceber que é feita a articulação dos saberes matemáticos, científicos, populares e demais saberes principalmente a partir da contextualização e das práticas no experimento da escola, por exemplo a mandala agroecológica. Desse modo, torna-se nítido que os saberes matemáticos trazidos pelos(as) educandos(as) são valorizados e, por sua vez, inseridos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se importante destacar a articulação que a educadora - Ciências da Natureza e Matemática retrata em sua fala:

Com agrárias, eu consigo integrar a matemática na questão da mandala, a gente pesa a quantidade de alimento que dá às galinhas, a quantidade de ração, a gente pesa a criação que são as galinhas, a gente mede a altura dos plantios e faz os cálculos. Na questão de problemas matemáticos, a gente faz a interpretação junto com linguagens e, muitas vezes, assuntos de matemática como os números romanos, a história da ampulheta, a gente tenta integrar com humanas, com a história.

Nesse sentido, entende-se que a compreensão do contexto histórico e social da comunidade será norteador do processo de planejamento e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Sobre isso, ressalta-se que “[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2005, p. 84).

Assim, deve-se considerar a diversidade de experiências e saberes presentes no contexto em questão, visto que são pessoas jovens, adultas e idosas com um vasto campo de saberes construídos ao longo da vida. Além disso, esses sujeitos caracterizam-se como

[...] homens e mulheres, na sua maioria oriundos de segmentos populares, que trazem uma história de vivências e desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-culturais (sic) constituídos por percursos próprios de inserção no mundo (Laffin, 2006, p. 1).

Nesse contexto educacional, compreende-se a importância e essencialidade de se trabalhar de forma integrada e contextualizada. Percebe-se, por conseguinte, que os(as) educadores(as) participantes da pesquisa possuem esse entendimento e realizam a integração das áreas de conhecimento, já que, nas suas respectivas falas, citam estratégias e conteúdos utilizados de forma a fazer conexões na aplicação das atividades. Desse modo, ressalta-se que

[...] currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral (Machado, 2006, p. 60).

Reitera-se a indispensabilidade de, nesse contexto, valorizar os diversos saberes dos homens e das mulheres do campo, os(as) distanciando da invisibilidade e de processos de exclusão a que foram submetidos(as) conforme o contexto histórico. Desse modo, a educação do campo caracteriza-se como propulsora de liberdade e valorização dos sujeitos por meio de uma educação de qualidade e inclusiva. Assim, “[...] o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que

possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista” (Machado, 2006, p. 61).

Acrescido a isso, compete aos(às) educadores(as) utilizar-se de práticas de forma interdisciplinar, propiciando ao(à) educando(a) vasta possibilidade de compreensão do que se estuda. Isso ocorre pelo fato de serem estabelecidas conexões entre os conhecimentos, construindo uma sequência lógica e, conseqüentemente, a aprendizagem, bem como se amplia a percepção de aplicabilidade. Assim, de acordo com Ramos, importa

[...] a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplina, projetos, etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina (2005, p. 121).

Nessa perspectiva, em observações das aulas notou-se que os(as) educandos(as) construíram, com a orientação dos(as) educadores(as), tabelas de acompanhamento da mandala, o experimento implementado no colégio da comunidade, no qual notoriamente utilizaram e praticaram a matemática através de medidas dos alimentos, do peso dos animais e das plantas. A figura 6, a seguir, mostra uma das planilhas alimentadas pelos(as) educandos(as) da EPJAI Campo:

Figura 6: Planilha de monitoramento das aves – mandala



INTERDISCIPLINARIDADE EM CAMPO
CIÊNCIAS DA NATUREZA/MATEMÁTICA
LINGUAGENS/ARTES/CIÊNCIAS AGRÁRIAS

PLANILHA DE MONITORAMENTO DAS AVES - MANDALA

IDENTIFICAÇÃO DA AVE	DATA	PESO(kg)	ALTURA (cm)	RESPONSÁVEL
NOME	19.07.2023			
URUBU		2,345	26 cm	
JURUMA		2,550	27 cm	
DORI PEDRES		2,705	30 cm	
PRETINHA		2,655	24 cm	
RE		2,480	35 cm	
SE NILSON		2,750	34 cm	
FILO		2,585	24 cm	
	19.08.2023			
K8				
4.830. Uruba				
3.820. Juruma				
6.120. Dori Pedres				
4.430. Pretinha				
4.970. Roberto C.				
(28)				
SE Nilson X				
FILO X				

Fonte: Acervo pessoal cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão.

A planilha de monitoramento das aves presentes na mandala exemplifica uma das práticas em que os(as) participantes do processo de ensino e aprendizagem aprendem a matemática relacionando-a ao que vivenciam. Desse modo, isso permite que o(a) educando(a) perceba a utilização da matemática em seu cotidiano. Salienta-se que, nas planilhas de acompanhamento, os(as) educandos(as) registram os dados das aves, para as quais foram escolhidos nomes para sua identificação, e a data em que realizaram as medidas, como peso e altura. Além disso, o(a) estudante que realizou a tarefa insere seu nome como forma de registro, contudo ocultamos os respectivos nomes para preservar a identidade dos sujeitos. Além dessa, foi produzida a planilha de monitoramento do consumo de alimentos das aves presentes na mandala do colégio.

Figura 7: Planilha de monitoramento do consumo de alimento das aves



INTERDISCIPLINARIDADE EM CAMPO
CIÊNCIAS DA NATUREZA/MATEMÁTICA
LINGUAGENS/ARTES/CIÊNCIAS AGRÁRIAS

CONSUMO DE ALIMENTO

DATA	RAÇÃO (g)	RESÍDUOS COZINHA (g)	RESPONSÁVEL
19/07/23	4,370	235 gramas	
20/07/23	—	1,415	
24/07/23	2kg 480g	540 gramas	
25/07/23	—	760 gramas	
26/07/23	—	310 gramas	
27/07/23	—	560 gramas	
03/08/23	—	360 gramas	
11/08/23	2kg 350g	—	
19/08/23	2kg 870g	—	
15/08/23	—	1kg 400 gramas	
16/08/23	3kg 124g	1kg 330 gramas	
17/08/23	—	530 gramas	
18/08/23	0kg 275g	1kg 38 gramas	
28/08/23	—	480 gramas	
29/08/23	1kg 380g	3 440 gramas	
01/09/23	3kg 160g	3kg 210 gramas	
04/09/23	—	710 gramas	
05/09/23	—	570 gramas	
11/09/23	—	1kg 510 gramas	
12/09/23	4kg 930g	—	
14/09/23	—	580 gramas	
15/09/23	—	1kg 770 gramas	
20/09/23	—	1kg 700 gramas	
24/09/23	5kg 810g	500 gramas	

DEMAIS OBSERVAÇÕES:

Fonte: Acervo pessoal, cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão

Nessa planilha, observa-se que os(as) educandos(as) foram registrando a quantidade de ração dada às galinhas, bem como os resíduos da cozinha que serviam de alimento para as aves. Acrescido a isso, nota-se que isso ocorreu de forma contínua, propiciando a prática das unidades de medida e promovendo percepções da importância da matemática voltada para, principalmente, a agricultura e para a criação de animais, sendo essas práticas voltadas para a realidade dos(as) educandos(as).

Nota-se, desse modo, a utilização da Etnomatemática, tendo em vista que foram inicialmente diagnosticados os saberes, as culturas e as vivências da comunidade. Com esse diagnóstico, foi construída a mandala agroecológica no colégio como experimento para que seja utilizada como uma fonte de pesquisas e construção de conhecimentos. Assim, a partir da mandala, os(as) educadores(as) em suas áreas de conhecimento propuseram atividades para ampliar e construir novos saberes.

Diante disso, na área de Ciências da Natureza e Matemática, podem ser explorados os saberes da terra que os(as) estudantes já trazem de suas experiências cotidianas e relacionar com os conceitos formais matemáticos, de modo que um saber acrescente ao outro. Nesse sentido, conforme D'Ambrosio (2009, p. 17), "A Matemática tem, como qualquer outra forma

de conhecimento, a sua dimensão política e não se pode negar que seu progresso tem tudo a ver com o contexto social, econômico, político e ideológico e com fatores psicoemocionais, inclusive espirituais”.

Além disso, os(as) educadores(as) têm esse papel de nortear as práticas para a construção do conhecimento, de maneira que os(as) educandos(as) sejam os(as) protagonistas nesse processo, entendendo que

A Matemática da escola é apenas uma das muitas Matemáticas que se encontram pelas diversas culturas. É importante mostrar a aritmética não apenas como a manipulação de números e de operações e a geometria não feita apenas de figuras e de formas perfeitas, sem cores. Pode-se dar como exemplo as decorações dos índios brasileiros, as diversas formas de se construir papagaios, comparar as dimensões das bandeiras de vários países, e conhecer e comparar medidas como as que se dão nas feiras: litro de arroz, bacia de legumes, maço de cebolinha. Tudo isso representa medidas usuais, praticadas e comuns no dia a dia do povo, e que respondem a uma estrutura Matemática rigorosa, entendido um rigor adequado para aquelas práticas (D’Ambrosio, 2009, p. 20).

Para enfatizar essa questão do uso da matemática relacionado ao experimento da mandala agroecológica, bem como dos Tempos Comunidade (TCs) e das aulas na comunidade, além das atividades apresentadas nas Partilha de Saberes, questiona-se os(as) educandos(as) sobre se conseguem perceber a matemática nessas atividades realizadas pelo projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA, como também sobre qual a percepção deles(as) acerca da contribuição das metodologias do referido projeto para a sua aprendizagem. Assim, seguem as falas dos(as) educandos(as):

Quadro 14: Percepções dos(as) educandos(as) acerca dos saberes matemáticos despertados nas práticas da EJA Campo

RESPOSTA	EDUCANDO(A)
<p>10. É conhecimento para nós. É uma escola diferente porque apenas nós ia apenas para a sala de aula e só era aula. E hoje em dia nós estamos tendo essa oportunidade de aprender mais o conhecimento, além do estudo, o que nós vive. Então, nossa comunidade, nossos vizinhos, nós aprende cada vez mais porque a gente vai lá no quintal deles ver a situação, e a gente acaba aprendendo, trazendo mais conhecimento para nossas vidas. Facilita porque a gente aprende mais. Tem mais conhecimento para poder desenvolver.</p> <p>11. Tem a ver porque cada medição que a gente fez na mandala agroecológica ou a ida a um chiqueiro a gente mede. Então, usamos muito a matemática, é vivendo e aprendendo. Assim também depois da mandala feita, que veio as galinhas, já produziu ovos, então já usa a matemática porque a gente já vendeu ovos aqui na Partilha. Então, já gerou dinheiro, já gerou conta, já gerou matemática.</p>	Educanda 1 - Fase II

<p>12. A venda de ovos na Partilha, que até usamos mesmo na brincadeira. Só tinha 9 ovos e custava 8 reais a dúzia, e o coordenador queria levar. A menina disse assim: “dá 7 reais”. Eu disse: “não, dá 6 reais”. Então, usamos a matemática porque, se era 8 reais a dúzia, quer dizer que meia dúzia iria dar 4 reais + 3 ovos, que eram 2 reais, o total era 6 reais. Então, usamos a matemática.</p>	
<p>10. Não participei dos TCs. 11. Não participei dos TCs. 12. Não me lembro de atividades na Partilha de Saberes que se relaciona com a Matemática.</p>	Educanda 2 - Fase II
<p>10. Participei de alguns. Acredito que auxilia porque é num horário que não impede a gente de trabalhar, de levar um filho na escola e porque não cobra muito como no ensino regular. 11. Acredito que sim. Facilita a aprendizagem. 12. Sim, já teve muitas, mas não consigo lembrar.</p>	Educanda 3 - Fase II
<p>10. Já participei. Participei de um que teve aqui na escola com a mandala. Teve um na Baixa Funda, na igreja. Geralmente, a gente faz um vídeo na comunidade, gravando sobre o que a gente faz na comunidade, nas roças, o que a gente planta. Facilita demais porque aprende mais. A gente vai pra roça e lá a gente vê um pouco de coisa e aqui a gente já vê outra diferente. 11. Sim. Porque é sobre a comunidade mesmo que a gente faz os TCs sobre a escola, sobre a horta, sobre a reciclagem. 12. Sim. Contribui. Essa atividade da reciclagem e da horta tem relação com a matemática. A quantidade das sementes para a gente plantar. A quantidade da retirada para não desperdiçar, não plantar demais.</p>	Educanda 4 - Fase II
<p>10. Já participei. Na planta, na rancagem de mato, na mandala daqui do colégio. Não interfere em nada porque na sala é outro assunto. 11. Sim. Mas no momento não me lembro bem. 12. Tem. Não me lembro.</p>	Educanda 5 - Fase II
<p>10. Já participei. A gente já foi nas casas dos alunos pesquisando as coisas. Fica mais fácil porque a gente vai vendo as coisas, a professora vai explicando e, como é da realidade da gente, fica mais fácil. 11. Tem. Quando a gente vai limpar a mandala, a gente conta as galinhas, as coisas que tem lá. Vê quanto que tá faltando de ração, vai lá e coloca. Pesa os galos, a quantidade do peso da comida. Tem matemática em tudo. Facilita a aprendizagem porque a gente faz lá na prática e na sala de aula a gente já vem sabendo de tudo. 12. Tem contribuído. Na mandala, a professora chamou a gente pra fazer a aula prática, pra pesar os animais, medir a mandala e pesar os alimentos.</p>	Educanda 6 - Fase II
<p>10. Não participei por causa do trabalho. 11. Não participei. 12. Contribui sim. Não me lembro.</p>	Educando 7 - Fase II
<p>10. Já participei. Mas não estou lembrado. Facilita a aprendizagem porque a gente estuda o que vem da comunidade mesmo.</p>	Educando 8 - Fase II

<p>11. Tem. Teve a medição da mandala. Vai desenvolvendo, de pouquinho a pouquinho, a gente vai aprendendo mais.</p> <p>12. Sim. Porque a gente vai perdendo a vergonha de falar com o povo. Não me lembro.</p>	
<p>10. Todos. A gruta, aqui na comunidade, a gente foi pra igreja, foi visitar alguns alunos que pararam. Participo de todos os TCs. É porque a maioria dos alunos são agricultores, aí, quando informaram que ia ter agrônomo, foi a alegria deles, o incentivo pra eles vim foi por causa da agrônoma, porque pra eles ia falar de roça. Facilita porque ela ensina como se fosse de um jeito natural, como se ela fosse daqui também, da comunidade, do campo, criou um laço com a comunidade. Todo mundo abraçou ela, e o aprendizado ficou muito bom.</p> <p>11. Que eu lembre não.</p> <p>12. Tem, por exemplo, esses gráficos que a gente faz, que, quando a professora falou a primeira vez na sala, eu não sabia nem o que era um gráfico. E hoje, quando ela diz pra fazer um gráfico, a gente já elabora tudo sozinho.</p>	Educanda 9 - Fase II
<p>10. Já participei na mandala. Dessa forma aprende mais.</p> <p>11. Não sei explicar.</p> <p>12. Não me lembro.</p>	Educanda 10 - Fase II
<p>10. Já participei de umas aulas na mandala. Sim, a gente vai aprendendo, ficando melhor, a mente fica mais aberta.</p> <p>11. Teve a mandala, com as quantidades das metragens que utilizou a matemática.</p> <p>12. Partilho, sempre estou presente. Tem contribuído. Às vezes, precisa da matemática. Não estou lembrado, mas sempre tem.</p>	Educando 1 - Fase I
<p>10. Não participei.</p> <p>11. Não sei dizer.</p> <p>12. Não participei.</p>	Educando 2 - Fase I
<p>10. Não.</p> <p>11. Não participei.</p> <p>12. Não.</p>	Educanda 3 - Fase I
<p>10. Sim, participei. Vi tudo aqui na horta do colégio, achei bom, foi pra ajeitar.</p> <p>11. Facilita a aprendizagem.</p> <p>12. Participei. Tem contribuído. Não lembro.</p>	Educando 4 - Fase I
<p>10. Já participei. Fomos para o Apertado de Pedras, para uma palestra, olhar as pedreiras. Já rodamos aqui tudo na comunidade. Com certeza, facilita porque a gente visita mais o povo, conhece mais os vizinhos.</p> <p>11. Não me lembro.</p> <p>12. Não me lembro.</p>	Educanda 5 - Fase I
<p>10. Não, sempre está tendo aqui. Mas eu não pude vim por causa das minhas roças, de dia é puxado demais. Não tenho tempo pra nada.</p> <p>11. Não participei.</p> <p>12. Não participei.</p>	Educando 6 - Fase I

<p>10. Já participei de um pra gravar uns vídeos. E na horta a gente foi lá catar uns matinhos, plantar, aguar. Facilita porque a gente vai aprendendo como plantar, como manusear as verduras. Porque a gente plantava de qualquer jeito. Aqui a gente tem a professora pra ensinar, que remédio que a gente pode botar, pra não botar todo tipo de remédio. Muito bom.</p> <p>11. Eu acho que sim porque tudo ali não gera o dinheiro, né? Porque, se a gente compra uma coisa, ali tem que ter o total. Negócio de tomate, verduras, essas coisas, se a gente for botar pra vender, ali é a matemática. Dessa forma, facilita a aprendizagem.</p> <p>12. Sim, porque a gente já fez mudinha e mudinha faz dinheiro, né?, que é a matemática também. Fizemos sabão, vendemos.</p>	Educanda 7 - Fase I
<p>10. Já participei na mandala. Às vezes catando mato, plantando. Facilita porque ali a gente está vendo o que está fazendo e vai aprendendo.</p> <p>11. Tem sim. Na realidade, quando a gente pesou as galinhas e os alimentos, utilizou a matemática. Dessa forma, a gente aprende sim, a professora ensinando, a gente aprende.</p> <p>12. Sim, mas não lembro porque perdi muitas aulas.</p>	Educando 8 - Fase I

Fonte: Entrevistas (2023).

Diante das entrevistas e observações realizadas, pode-se perceber que o público de estudantes é composto de pessoas que trabalham e que sua forma de subsistência é do trabalho no campo, principalmente do plantio e da colheita do milho. Desse modo, por ser um trabalho que possui maior abrangência em determinada época, alguns(mas) desses(as) participantes da pesquisa relataram não lembrar de algumas atividades por conta da baixa frequência nesses períodos de trabalho mais intensos.

Contudo, muitas respostas evidenciaram que houve atividades práticas nos Tempos Comunidade e na Partilha de Saberes que utilizaram a matemática. Nesse viés, vale ressaltar a importância do embasamento na Pedagogia da Alternância, que possibilita que o(a) educando(a) participe de atividades em tempos distintos na escola e na própria comunidade e, a partir disso, visualize na prática o que está estudando, bem como se permita ampliar os saberes debatidos, já que, na comunidade e na mandala agroecológica, poderá construir novos conhecimentos, tendo em vista que “[...] a Pedagogia da Alternância [...] articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado” (Ribeiro, 2008, p. 30).

Sobre esse contexto, a educanda 1 - Fase II afirma que “é uma escola diferente porque apenas nós ia apenas para a sala de aula e só era aula. E hoje em dia nós estamos tendo essa oportunidade de aprender mais o conhecimento, além do estudo, o que nós vive”. Consegue-se

visualizar, por conseguinte, que a educanda tem a percepção de que o projeto inserido em sua comunidade tem características diferentes da escola regular, visto que se utiliza da Pedagogia da Alternância e, concomitantemente, se articula com os saberes da comunidade.

Somado a isso, a educanda 9 - Fase II ressalta que “facilita, porque ela ensina como se fosse de um jeito natural, como se ela fosse daqui também, da comunidade, do campo, criou um laço com a comunidade”. Assim, percebe-se a importância de os(as) educadores(as) realizarem os diagnósticos de pesquisa na comunidade. Desse modo, podem conhecer as suas potencialidades de modo que possam valorizá-las e ampliá-las e conhecer os problemas nela existentes para que possam traçar metas e soluções juntamente com os(as) educandos(as) e a própria comunidade.

Nesse sentido, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, os Quatro Pilares dos CEFFAs³ (Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Pedagogia da Alternância e Associação Local) são princípios do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs e se tornam “suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada uma CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (2010, p. 66). Diante disso, vale salientar que

A Pedagogia da Alternância dentro do Movimento CEFFA está muito além do vai e vem de tempos e espaços, muito além da alternância em si. Existe uma sintonia política pautada nos princípios da participação e também da valorização do diálogo dos saberes que fortalecem uma proposta educacional focada na reflexão e ação das vivências dos homens, das mulheres, das crianças, dos idosos, dos jovens, ou seja, de todos que têm e fazem sua vida no e com o campo (Vergutz; Cavalcante, 2014, p. 376).

Desse modo, pode-se afirmar, a partir das observações feitas e das entrevistas, que as atividades de Tempo Comunidade que se destacaram na mente dos(as) participantes do processo, visto que conseguem perceber a relação com a Matemática, foram as atividades voltadas para o experimento da mandala agroecológica, ao se considerar que relatam sobre a aprendizagem voltada para as medições, a pesagem dos alimentos e das galinhas e a venda dos produtos advindos da mandala. Sobre essa relação, a educanda 1 - Fase II aborda:

Tem a ver porque cada medição que a gente fez na mandala agroecológica ou a ida a um chiqueiro a gente mede. Então, usamos muito a matemática, é vivendo e aprendendo. Assim também, depois da mandala feita, que veio as galinhas, já

³ CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância).

produziu ovos, então já usa a matemática porque a gente já vendeu ovos aqui na Partilha. Então, já gerou dinheiro, já gerou conta, já gerou matemática.

Consegue-se visualizar, assim, que as atividades propostas com base na mandala possibilitaram a integração entre as áreas de conhecimento. Nesse sentido, podem ser trabalhados o croqui, o planejamento e estratégias para a construção do espaço, bem como o que seria plantado, sendo explorada a leitura, além das atividades relacionadas às Ciências da Natureza e à Matemática. A figura 8 mostra o croqui construído com as turmas da Fase I e da Fase II e com os(as) educadores(as).

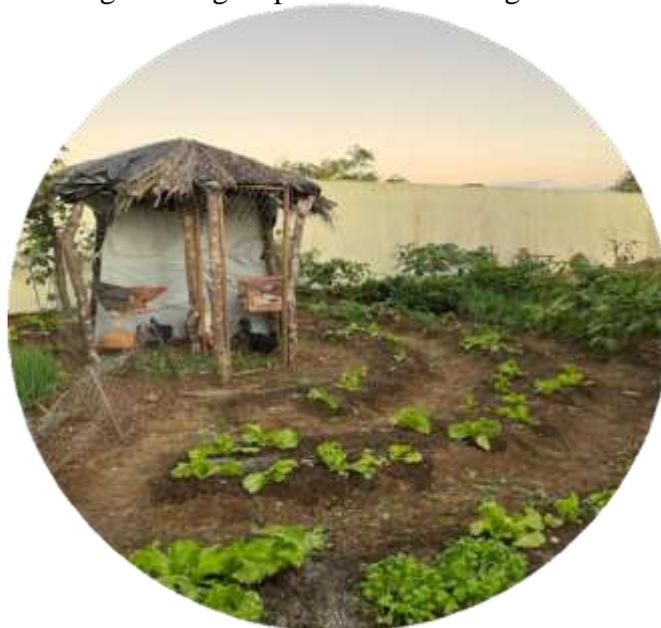
Figura 8: Croqui da mandala agroecológica



Fonte: Acervo pessoal cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão.

Após a fase de planejamento e de aulas voltadas para o experimento, coloca-se em prática o que foi planejado, de modo a enaltecer os saberes dos(as) educandos(as), visto que estes(as) vivem do/no campo e lidam diariamente com a terra e com o plantio de sementes. Assim, o experimento constitui-se um espaço para ampliar e aprimorar os saberes já existentes na comunidade. A figura 9 demonstra a mandala no início do plantio, com algumas hortaliças já em desenvolvimento:

Figura 9: Mandala agroecológica produzida no colégio da comunidade Baixão



Fonte: Acervo pessoal cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão.

A figura 10, por seu turno, demonstra a mandala agroecológica com mais variedades de plantio. Além disso, ressalta-se que o experimento tem como objetivo servir como fonte de conhecimento para os(as) educandos(as) e a comunidade, tendo em vista que o surgimento de pragas e/ou problemas se torna um mecanismo de aprendizagem, considerando que se traçam estratégias a fim de solucioná-los.

Nessa perspectiva, Bispo (2023) ressalta a ideia de que o plantio de modo sustentável é organizado em ciclos e de modo triangular, permitindo uma ampla variedade de plantas, assim como acontece

Na nossa comunidade, a maioria das famílias afroconfluentes praticava a agricultura. Ninguém tinha terras, tínhamos cultivos. Se fazíamos uma roça num ano, explorávamos aquele lugar por dois anos, em ciclo. No primeiro ano, plantávamos tudo misturado. Na mesma roça se plantavam, juntos, milho, mandioca, feijão e algodão. Não plantávamos de forma linear, plantávamos de forma triangular, pois de forma linear não seria possível plantar onde houvesse tocos de árvores. De maneira triangular, conseguíamos plantar entre os tocos, e as plantas nativas brotavam em meio às plantas cultivadas (Bispo, 2023, p. 58).

Essa descrição é semelhante ao experimento implantado na escola, visto que os(as) sujeitos fazem um plantio agroecológico com o intuito de aprender acerca da sustentabilidade e de modo que seja aproveitado cada pedaço de terra, bem como seja aproveitada a função de cada planta.

Figura 10: Mandala agroecológica como fonte de conhecimento na comunidade Baixão



Fonte: Acervo pessoal cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão.

Desse modo, pode-se perceber que há o criatório das galinhas e ao redor diversas culturas de plantas. No experimento, utilizam-se apenas receitas de caldas naturais para evitar e combater as pragas, ou seja, trabalha-se, além de outras temáticas, a segurança alimentar. Acrescido a isso, os(as) educandos(as) passam a entender sobre o ciclo da natureza, em que as galinhas produzem adubos e se alimentam dos matos que crescem ao seu redor, propiciando, na prática, o conceito de sustentabilidade. Sobre as caldas naturais, foi produzida uma planilha a fim de acompanhar as estratégias utilizadas no experimento:

Figura 11: Planilha de monitoramento: pragas encontradas e caldas aplicadas


INTERDISCIPLINARIDADE EM CAMPO
CIÊNCIAS DA NATUREZA/MATEMÁTICA
LINGUAGENS/ARTES/CIÊNCIAS AGRÁRIAS

MONITORAMENTO DA MANDALA

PRAGAS/DOENÇAS	HORTALIÇA	CALDA REALIZADA	DATA APLICAÇÃO	DATA REPETIÇÃO
lagarta	couve	urina		
Gafanhato		alcalimela		
lagarta	maracujá	pimenta		
fundo cido	quiabo	quiabo		
		urina		
		leite		
Pulgão	alcalimela	DET		
	gelo			
	pimenta	urina		
caracudinho	pimenta			
	pimenta	urina		
lagarta	couve	pimenta		

Fonte: Acervo pessoal cedido pelos(as) educadores(as) da comunidade Baixão.

Diante disso, torna-se perceptível que foram encontradas algumas pragas e alguns fungos, os quais os(as) educandos(as) puderam aprender de que forma combatê-los a partir de uma estratégia sustentável e agroecológica. Desse modo, revela-se que a Pedagogia da Alternância atua como um fator imprescindível na Educação do Campo e, principalmente, que os(as) educadores(as) podem se utilizar dessas práticas de modo favorável à aprendizagem, considerando que a mandala relaciona a ciência com os saberes que os(as) educandos(as) já possuem, como o manuseio da terra, as plantações.

Assim, a mandala agroecológica implantada no colégio é um despertar para novas práticas sustentáveis nos próprios quintais dos(as) educandos(as) em sua comunidade, além da oportunidade de ampliar os seus saberes com novas técnicas de plantio, de práticas agroecológicas que serão benéficas à natureza e a toda a comunidade. Para ampliar os fundamentos da pesquisa, verificou-se como relevante estender algumas perguntas a pessoas da comunidade que estão inseridas no processo e participam e presenciam constantemente as atividades realizadas. Assim, questiona-se se esses sujeitos percebem a aprendizagem matemática dos(as) educandos(as) a partir do projeto EPJAI Campo:

Quadro 15: Percepções dos sujeitos da comunidade sobre a aprendizagem matemática dos(as) educandos(as) a partir da EPJAI Campo na comunidade

RESPOSTA	SUJEITO DA COMUNIDADE
5. Eles aprendem a cuidar dos alimentos, como plantar corretamente, a forma de adubação, como prevenir contra os insetos. Aprendem matemática medindo a porção dos produtos que eles usam.	Participante 1
5. Aprende, com certeza. Porque tem a pesagem das galinhas, tem a pesagem dos alimentos que eles vão botar pra galinha. Então, tudo que eles vão fazer na mandala utiliza a matemática.	Participante 2
5. Principalmente sobre o agrotóxico, que aqui usa de livre e espontânea vontade, sem ter conhecimento sobre a quantidade, a qualidade. Foi muito, muito gratificante. Além de outras coisas, outras rendas que eles estão obtendo, fazendo um bocado de coisas. Contribui para a aprendizagem matemática porque eles vão passar troco.	Participante 3

Fonte: Entrevistas (2023).

Considera-se importante trazer as percepções que os sujeitos da comunidade têm com relação ao projeto EPJAI Campo em sua comunidade, bem como se percebem contribuições para o desenvolvimento dos(as) educandos(as) e, conseqüentemente, da comunidade. Assim, com relação à aprendizagem como um todo e, especificamente, matemática, os sujeitos da comunidade que presenciam o projeto de forma assídua trazem relatos de que percebem amplas contribuições. Além disso, as falas revelam que as aulas estão voltadas para a realidade dos(as) educandos(as) e que foram feitos os diagnósticos necessários.

Torna-se perceptível, desse modo, que se diagnosticou um vasto uso dos agrotóxicos na comunidade, por exemplo, e que essa temática foi explorada apresentando-se novas formas de prevenção e combate de pragas, explorando-se o experimento na escola, com o intuito de propiciar amplo conhecimento e, conseqüentemente, possibilitar uma comunidade mais consciente. Acrescido a isso, nota-se a preocupação nesse projeto em constantemente envolver a comunidade nos debates e eventos da escola. Diante disso, vale salientar que

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “educação básica do campo”, portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 6).

Nesse sentido, pode-se inferir que a EPJAI Campo está inserida no contexto de Educação do Campo, tendo em vista que traz um ensino contextualizado e tem o cuidado de diagnosticar a realidade da comunidade, conhecer a história, a cultura e o contexto social através de pesquisas realizadas por educadores(as) e educandos(as). Assim, se constrói no fundamento de que todos os saberes presentes no processo são importantes. Ademais, nesse viés da Educação do Campo para pessoas jovens, adultas e idosas, é preciso entender que

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo. Essa busca de caminhos é, também, visão iluminada do futuro e não apenas prisão em um presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionado num cotidiano vivido como preconceito (Santos, 2006, p. 327).

Sendo assim, configura-se como relevante propiciar uma educação pautada no desenvolvimento de práticas para o desenvolvimento do pensamento crítico, de modo que a população do campo saiba de sua indispensabilidade na sociedade. Além disso, que saibam dos seus direitos, das possibilidades, como também de sua capacidade, compreendendo que os saberes da terra são tão essenciais quanto os científicos e que os homens e as mulheres do campo também sabem e fazem ciência.

4.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EPJAI: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Diante das observações realizadas, bem como das entrevistas semiestruturadas com coordenador, coordenadora, educadores(as), educandos(as) e comunidade – sujeitos da presente pesquisa –, pode-se identificar determinadas aproximações e distanciamentos com relação à Educação do Campo e à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Contudo, a EPJAI Campo traz a proposta e unifica tais modalidades de maneira a oportunizar educação para esses sujeitos que não avançaram nas séries no tempo previsto por lei e que vivem do campo e no campo.

Nesse viés, o idealizador e coordenador da EPJAI Campo em Paripiranga explicita como surgiu essa proposta:

2. A EJA Campo surge das experiências, das vivências da Pedagogia da Alternância. Um pouco da experiência do que foi o PROJOVEM Campo - Saberes da Terra enquanto programa e também das práticas do movimento de alfabetização do projeto Novo Brasil e desse processo um grupo de educadores remanescentes do PRONERA, diferentes áreas de conhecimento, decidiu sentar e elaborar uma proposta para que pudesse apresentar inicialmente ao município de Simão Dias e que aquilo que a gente vinha vivenciando através de programas, através de experiências do próprio PRONERA, poderia ser a EJA do Campo dos municípios, já que no município de Simão Dias, 40.000 habitantes, até então só existia uma escola de Educação de Jovens e Adultos, sendo que a maioria da sua demanda era das comunidades rurais e não tinha Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo nos espaços rurais para esse povo, para esse público.

Diante do exposto, ressalta-se o fato de que a EPJAI Campo advém de lutas por políticas públicas que possibilitem equidade e de processos que almejam oportunizar educação para os sujeitos do campo, que por muito tempo foram negligenciados. Sobre essa ressalva, Caldart traz que

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (2012, p. 263).

Acrescido a essa fala, a coordenadora administrativa enfatiza a essência da EPJAI Campo de modo a elencar aproximações entre as duas modalidades, tendo em vista que se trata de uma Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e é ofertada no campo, com metodologias e práticas de ensino voltadas para a realidade dessas pessoas:

2. A essência da EPJAI Campo é proporcionar ao homem e à mulher do campo, já que é um projeto que está direcionado diretamente para eles, a possibilidade de estarem retornando aos seus estudos e darem continuidade aos seus sonhos. Na EJA Campo, a gente ouve muito disso, a continuidade do sonho, um sonho que foi interrompido no passado e que agora tem a possibilidade de ser sonhado novamente (Coordenadora administrativa, 2023).

A partir dessa colocação, possibilita-se estabelecer relações entre a Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, uma vez que se retrata como oportunidades de realizar sonhos, isto é, de conseguir o avanço na série, de concluir os estudos. Aliado a isso, um sonho possível a partir da política pública da Educação do Campo, a qual possibilita o acesso a uma educação de qualidade, contextualizada e voltada para a realidade do campo, além de ser ofertada em escolas do campo. Soma-se a essas falas a explanação das percepções dos(as) educadores(as) acerca do projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA.

Quadro 16: Percepções dos(as) educadores(as) acerca do projeto EPJAI Campo

RESPOSTA	EDUCADOR(A) POR ÁREA
2. Um projeto que vem beneficiar a população do campo que por algum motivo deixou de estudar e agora com esse projeto vem para beneficiar ele em questão da leitura, da escrita e aperfeiçoar.	Educador - Ciências Humanas
2. A EPJAI Campo, na realidade, eu acredito que é uma oportunidade única para os agricultores que infelizmente não tiveram outras oportunidades na vida devido aos caminhos difíceis. Questão de trabalho, às vezes filho, sustentar a família, então tiveram que abdicar um pouquinho da sua vida para poder se dedicar à sua família e acabaram tirando os estudos de si. Então, para mim, é uma realização porque a gente como educador tenta dar o nosso melhor, com amor, para essas pessoas que estão dedicando um tempo de vida e que fica muito corrido e cansativo durante o dia e mesmo assim, com persistência, conseguem vim estudar. Então, é uma realização para mim em saber que eu posso estar ajudando, em multiplicar meu conhecimento, em saber que eu posso estar agregando na vida dessas pessoas, como também eu acredito que é uma realização para eles de estar dando esse passo na vida deles, que é a questão dos estudos. Então, para mim, o EJA, a essência é o amor.	Educadora - Ciências Agrárias
2. O EPJAI é um projeto que vem dar o Ensino Fundamental a adultos e jovens que não tiveram oportunidades de estudar na idade adequada e agora têm essa oportunidade de estudar perto de sua casa, com parentes da comunidade, no horário da noite que eles não trabalham, podendo assim realizar os seus sonhos de concluir os estudos.	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática
2. Como um programa social, uma política pública, que se diferencia totalmente de outros programas já vistos e executados, pois tem um olhar voltado para o homem do campo nas suas vivências e a identidade com a terra.	Educadora - Pedagoga
2. Como uma realização de sonhos.	Educadora - Linguagens

Fonte: Entrevistas (2023).

Ao analisar as ditas palavras dos(as) educadores(as) da comunidade Baixão, na qual o projeto EPJAI Campo está inserido, consegue-se estabelecer aproximações nas falas, bem como nas modalidades de ensino ofertadas, considerando que enfatizam a questão de possibilitar a realização de sonhos, a oportunidade que se concretiza de aprender a ler, a escrever, de continuar os estudos em sua própria comunidade, ou seja, tendo os seus saberes valorizados através da educação do campo.

Nesse sentido, a educadora - Ciências Agrárias retrata que “a EPJAI Campo, na realidade, eu acredito que é uma oportunidade única para os agricultores que infelizmente não tiveram outras oportunidades na vida devido aos caminhos difíceis”. Diante disso, nota-se a

percepção de que o público que trabalha foi, por muito tempo, vítima da invisibilidade, isto é, passaram por processos históricos de exclusão social e que, em sua maioria, lhes foram negados o direito à educação. Acrescido a isso, a educadora - Ciências da Natureza e Matemática salienta:

O EPJAI é um projeto que vem dar o Ensino Fundamental a adultos e jovens que não tiveram oportunidades de estudar na idade adequada e agora têm essa oportunidade de estudar perto de sua casa, com parentes da comunidade, no horário da noite que eles não trabalham, podendo assim realizar os seus sonhos de concluir os estudos.

Ressalta-se, por conseguinte, que a EPJAI Campo, além de possibilitar a continuidade dos estudos, possui características que pensam a realidade do homem e da mulher do campo, como aulas no período da noite, a Pedagogia da Alternância, com momentos em sala e momentos na comunidade. Desse modo, Oliveira enfatiza:

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (2007, p. 3).

Diante disso, deve-se considerar que a Educação do Campo estabelece uma relação de respeito e visibilidade dos diferentes saberes, enaltecendo que estes, trazidos pelos(as) educandos(as), possuem ampla importância, assim como os saberes científicos. Além disso, destaca-se que, na Educação do Campo, se tende a valorizar os saberes cotidianos e considerá-los relevantes e indispensáveis no processo de construção do conhecimento. Aliado a esse pensamento, Frigotto ressalta alguns questionamentos trazidos pelos movimentos sociais:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (2010, p. 29).

Diante desses questionamentos, pode-se refletir que a Educação do Campo precisa ser pauta constante em pesquisas e nos âmbitos educacionais, sociais e políticos, visto que esteve, em todo o seu percurso de surgimento e construção, imersa em relações capitalistas, com a supervalorização de determinados saberes. Desse modo, justifica-se a urgência de debates que estejam cientes e comprometidos com uma educação inclusiva, com critérios de equidade e de igualdade entre os diferentes saberes. Assim, relacionado à atividade docente, Freire a define proferindo que

Atividade docente [...] é uma experiência alegre por natureza [...] Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A Alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura fora da boniteza e da alegria (2017, p. 139).

Nesse viés, a partir das falas dos(as) educadores(as) que se relacionam com os pressupostos colocados por Freire (2017), entende-se que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de forma leve e, principalmente, que haja significância na vida do(a) estudante. Desse modo, o ensino precisa priorizar a contextualização conforme a realidade local, bem como identificar e trabalhar as especificidades dos(as) participantes do processo.

Além disso, em observações e em entrevistas, tornou-se explícito o quanto o projeto EPJAI Campo representa a oportunidade de realizar sonhos. O sonho em destaque: aprender a ler, a escrever, bem como aprimorar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, compreende-se que o projeto atua na comunidade como um despertar para a transformação social, propiciando liberdade, oportunidade e o protagonismo dos saberes do homem e da mulher do campo. Sobre isso, Freire escreve:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (2001, p. 261).

Diante disso, propiciar um ensino adequado e de qualidade configura-se como essencial, tendo em vista que o direito desses sujeitos foi negligenciado por muito tempo. Assim, ofertar práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, a criticidade na leitura de mundo e que direcionem à compreensão é possibilitar aos(às) educandos(as) a liberdade e o direito de

transformação, de modo que compreendam a importância de seus saberes construídos ao longo da vida.

Em consonância com essas percepções acerca da essência do projeto, relatam-se as percepções quanto aos desafios enfrentados na EPJAI Campo em Paripiranga-BA. Sobre isso, o coordenador pedagógico diz:

4. O desafio da EPJAI Campo é sempre mostrar para os estudos municipais que Educação de Jovens e Adultos existe em diferentes formatos de que ela possa acontecer, desde a escolarização até EJA integrada à qualificação para a formação desses sujeitos. Que sendo do campo ela precisa ser de uma forma que esses sujeitos que são do campo possam se sentir pertencentes à proposta. Então, esse tem sido o grande desafio de fazer o trabalho de formação da Educação do Campo para o conjunto de educadores, mas, ao mesmo tempo que esses educadores percebam que os sujeitos que estão lá são parte essencial nesse processo de construção da EJA Campo. O processo formativo tem sido bem desafiador, então às vezes as primeiras noções de Educação do Campo dos profissionais passou a ser na EJA Campo, então de ter toda essa construção de entender essa dinâmica, de entender a dinâmica da Pedagogia da Alternância, de entender que ele está vindo para uma proposta de escolarização com qualificação em práticas agrícolas, em que existe dois tempos educativos distintos, o Tempo Escola, que é quando o educando vai até o educador, mas também que é preciso ter um Tempo Comunidade, que é quando educandos e educadores estão na comunidade, estão fazendo as intervenções, as práticas. Isso tem nos desafiado bastante para que a EJA Campo se consolide no município e que as pessoas vejam nela a sua condição de estar na sua comunidade e ao mesmo tempo conseguir concluir seus estudos se sentindo homem e mulher do campo acima de tudo.

A fala do coordenador do projeto expressa a preocupação de ofertar uma educação de qualidade, que principalmente permita a valorização dos saberes dos(as) educandos(as). Ademais, ele relata que um dos desafios na implantação do projeto EPJAI Campo em Paripiranga-BA é no processo formativo dos(as) educadores(as), citando que esse é o primeiro contato com a Educação do Campo para a maioria. Diante disso, Ribeiro enfatiza a mesma preocupação, afirmando:

A maioria dos professores expressa o desconhecimento do método da alternância, porque este tema/conteúdo não é tratado nas licenciaturas, e porque não acompanham os estudantes no Tempo Comunidade quando estes permanecem com as famílias, uma vez que os salários que recebem não cobrem os custos desses deslocamentos (2013, p. 132).

Essa problemática advém da formação dos(as) educadores(as), uma vez que suas licenciaturas não englobam essa modalidade de educação, ou seja, a Educação do Campo ainda precisa adentrar muitos espaços para que haja o preparo de profissionais e, assim, seja possível ampla abrangência de projetos que permitam uma educação voltada para a realidade dos sujeitos e que aconteça em sua própria comunidade.

Com relação aos desafios, a coordenadora administrativa da EPJAI Campo salienta:

4. Então, os maiores desafios da EPJAI em Paripiranga, um deles é a busca de profissionais, apesar de termos um centro universitário na cidade, alguns profissionais nós não encontramos, então temos dificuldade e principalmente desses profissionais serem residentes das comunidades, as comunidades mais carentes, por exemplo, têm um déficit desses profissionais. Então uma das maiores dificuldades foi justamente essa, a gente inclusive teve turmas que não conseguimos abrir no ano que iniciou o projeto em 2022, conseguimos abrir apenas em 2023 pela falta desses profissionais. No mais, outros problemas vão sempre surgindo, e a gente vai conseguindo dar conta, bem como desse também, a gente não tem nenhuma turma que está havendo falta de educadores, mas o maior desafio da EPJAI Campo é justamente essa falta de profissionais formados na área em determinadas comunidades, localidades.

Diante do exposto, consegue-se perceber que a mesma problemática de profissionais qualificados(as) para trabalhar com o público da EPJAI Campo e que sejam das próprias comunidades foi levantada pela coordenadora. Isso revela a preocupação dos(as) gestores(as) em ofertar uma educação que seja de acordo com as vivências de cada comunidade, o que é um dos critérios da Educação do Campo, para que esta não se caracterize como educação rural. Nesse sentido, Bittencourt afirma que “Infelizmente, no entanto, a ‘educação bancária’ continua a ser muito forte no Brasil. Ela atende aos interesses dos poderosos, que desejam tratar a prática escolar como mera mercadoria e impedir que as classes baixas desenvolvam o senso crítico e a prática cidadã de luta por um país mais justo” (2018, p. 46).

Desse modo, os(as) participantes do processo formativo desses sujeitos precisam estar atentos(as) para não reproduzirem práticas de uma “educação bancária”. Contudo, conforme Halmenschlager (2001, p. 44), “a educação usualmente reforça aspectos reprodutores de uma estrutura social, à medida que prepara os estudantes para assumir papéis no interior dessa estrutura, sem questioná-la”. Nesse sentido, os(as) educadores(as) precisam saber fazer uma educação que distancie os sujeitos da exclusão histórico-social, que seja uma educação contextualizada, conhecendo e diagnosticando os saberes, as relações culturais e sociais de cada comunidade.

Nesse viés, como enfatiza a coordenadora da EPJAI Campo, ainda há uma defasagem na formação de profissionais capacitados(as) para trabalhar com a Educação do Campo. Essa problemática pode acarretar práticas de ensino inadequadas ao público. Contudo, em pesquisa, atenta-se que o projeto em questão tem esse cuidado e preocupação de levar para as salas de aula e para as comunidades práticas pedagógicas coerentes com o projeto político pedagógico, visto que oferta a cada eixo temático formação continuada, além de planejamentos quinzenais de forma interdisciplinar.

Desse modo, a fim de compreender acerca do papel do(a) educador(a) nesse projeto, questiona-se nas entrevistas o que se espera dos(as) educadores(as) da EPJAI Campo. O coordenador pedagógico respondeu o seguinte:

5. Do grupo de educadores, quando a gente fez um processo de seleção por edital público, foi tentando buscar pessoas que tivessem a experiência das organizações, que pudessem trazer um pouco de conhecimento de recursos, de experiências e de vivências do movimento sindical, que tivesse essa relação com o campo diretamente, através de cursos promovidos por organizações como a ASA, MST, Sindicato Rural, essas organizações que estão trabalhando direta e indiretamente com os agricultores e o desafio deles é perceber que existe diferentes formas de se trabalhar com o homem e com a mulher do campo, entender a dinâmica da Pedagogia da Alternância, que ele precisa pesquisar e beber na fonte do educando para poder conseguir fazer o trabalho, ele conseguir, na verdade, não transmitir conhecimento e sim partilhar conhecimento com os educandos porque os educandos têm muito a partilhar com eles. Então esse processo formativo precisa ser muito intenso, então isso tem sido um grande desafio porque, como eu disse anteriormente, as primeiras experiências, os primeiros conceitos, os primeiros estudos desses educadores sobre a Educação do Campo têm sido na EJA Campo, e aí aquela coisa, precisando do processo formativo e, ao mesmo tempo, já tendo que estar na base, nas turmas, já tendo que vivenciar isso bem na prática.

A fala do coordenador vem repleta do embasamento estruturado em Paulo Freire, visto que ressalta a importância de que os(as) educadores(as) precisam entender a dinâmica da Pedagogia da Alternância. Ademais, ressalta-se que precisaram aprender na prática a essencialidade da Educação do Campo, a noção de que os(as) protagonistas na construção e na partilha de saberes são os(as) educandos(as). Sobre essa prática, Fazenda expõe:

E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto (2017, p. 34).

Além disso, o autor enfatiza que, para a integração entre o contexto tratado em sala de aula e a prática, é preciso entender que

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos (Fazenda, 2017, p. 41).

Assim, entende-se a relevância do planejamento em conjunto com todas as áreas do conhecimento. Entende-se, portanto, que o projeto em questão se atribui positivamente a esses

pressupostos, tendo em vista que o planejamento quinzenal ocorre para que os(as) educadores(as) possam alinhar os seus objetivos e, conseqüentemente, aproximar as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Machado complementa com “[...] desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros” (2006, p. 61).

Desse modo, no projeto EPJAI Campo, essas aproximações ocorrem principalmente a partir dos Tempos Comunidade, dos diagnósticos realizados através de pesquisas, do experimento e da culminância dessas práticas contextualizadas nas Partilhas de Saberes, em que os(as) educandos(as) mostram o que aprenderam ao longo do eixo.

Acrescido a isso, em observação, percebe-se que o coordenador e idealizador do projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA se dirige aos(às) professores(as) como educadores e educadoras. Desse modo, para ampliar o entendimento sobre o papel do(a) educador(a) esperado pelo coordenador do projeto e entender os motivos desse feito, ele foi questionado, obtendo-se como resposta o que segue:

11. Então essa mística, se é que assim posso dizer, eu trago de Freire, não dá para fazer um processo formativo e achar que uma proposta como essa, em que a gente precisa estar respeitando os saberes locais e sabendo que esses saberes desses sujeitos do campo têm fundamental importância nessa construção e tratá-los simplesmente de professores. Eles precisam entender que eles são educadores, que esses educandos também são educadores, que as pessoas da comunidade são educadores e poderem vivenciar isso. Então, entender que eles precisam ser, ter o dom da partilha, ter de buscar metodologicamente de como partilhar, de como aprofundar cada vez mais esse conhecimento com os educandos têm para que ele possa saber como chegar com o seu conhecimento científico. Então, sempre serão educadores, pensando e dizendo a eles sempre que se aprofundem em Freire e veja a importância de respeitar os saberes das pessoas para poder você conseguir ofertar aquilo que você aprendeu na faculdade, para que você possa partilhar também o seu, mas, antes de tudo, respeitando o do outro, sabendo que ele tem muito a oferecer. Então, é nessa partilha que se forjam grandes educadores, por isso que jamais vou tratá-las de professores.

Diante dessa fala, consegue-se perceber que o coordenador se fundamenta nas ideias de Paulo Freire, ressaltando que todos(as) os(as) participantes do processo de ensino e aprendizagem são educadores(as), considerando que cada um(a) tem um saber importante a partilhar. Assim, entende-se que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Acrescido a isso, salienta-se a relevância de uma formação continuada que seja comprometida com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o contexto de educação atual, bem como para os contextos históricos e sociais na qual se insere. Nesse

sentido, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1991, p. 80).

Desse modo, ao refletir sobre as trocas existentes no processo de ensino e aprendizagem, relacionando a fala do coordenador sobre a importância de cada saber e de cada um(a) no processo, entende-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2017, p. 25). Nesse contexto, a coordenadora administrativa enfatiza:

5. Antes de tudo, que acreditem no projeto, acreditar no projeto é de extrema importância para que ele possa ser vivenciado em sua essência em sala de aula, acreditar e sentir-se responsabilizado por essa condição desse projeto. Então espere-se que eles sejam pesquisadores, que sejam ouvintes também, bons ouvintes, porque o homem e a mulher do campo, ele tem muitas histórias e que eles saibam aproveitar esses momentos de diálogo e transformar, fazer os contrapontos entre o conhecimento popular e o conhecimento científico.

Nesse viés, os(as) gestores(as) do projeto em questão preocupam-se com a formação e preparação dos(as) educadores(as), com o intuito de que sejam responsáveis com a sua prática pedagógica e, principalmente, com os(as) estudantes de cada comunidade. Para ampliar a compreensão da “cultura” do projeto, por sua vez, questiona-se os(as) educadores(as) sobre o que acreditam que a EPJAI Campo espera de sua respectiva atribuição, a de educador(a):

Quadro 17: Percepções dos(as) educadores(as) sobre como deve ser a atuação do(a) educador(a) inserido(a) na EPJAI Campo

RESPOSTA	EDUCADOR(A) POR ÁREA
6. Que cada professor, como trabalha de forma integrada, possa integrar os conteúdos de uma área com a outra. Interligar os conhecimentos para não fugir do tema.	Educador - Ciências Humanas
6. Eu espero que todo mundo que passa pelo EJA Campo consiga amadurecer, consiga evoluir, consiga ter empatia, consigam ser pessoas mais humanas, porque, quando você sente a realidade de cada um, quando você vivencia, quando você escuta as histórias, os casos, você se torna uma pessoa mais humana. Então, é um processo de troca aqui, e eu espero que todo mundo cresça junto, que aprenda.	Educadora - Ciências Agrárias
6. Que sejam profissionais que saibam ser humanos e ao mesmo tempo professores, porque a gente tem o papel de ser professor, mas também somos humanos, tem que saber tratar os alunos tanto profissionalmente como se fosse um amigo, um parente.	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática

6. Muito compromisso e uma identificação com o projeto, que reconheça o valor e respeite a história de cada educando, consiga trabalhar a partir da realidade local e agregando saberes.	Educadora - Pedagoga
6. Que elas abracem o projeto.	Educadora – Linguagens

Fonte: Entrevistas (2023).

A partir dessas falas, nota-se que todos(as) os(as) educadores(as) têm uma percepção consistente do que se espera de sua prática e de sua participação nesse projeto em que se inserem a Educação do Campo e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Nesse viés, vale destacar a fala da educadora - Ciências Agrárias, a qual afirma que “[...] é um processo de troca aqui, e eu espero que todo mundo cresça junto, que aprenda”.

Soma-se a essa percepção a fala da educadora - Pedagoga, enfatizando que se espera do(a) educador(a) “muito compromisso e uma identificação com o projeto, que reconheça o valor e respeite a história de cada educando, consiga trabalhar a partir da realidade local e agregando saberes”. Outra vertente destacada pelo educador - Ciências Humanas é que se espera “que cada professor, como trabalha de forma integrada, possa integrar os conteúdos de uma área com a outra”. Desse modo, destaca-se a relevância da interdisciplinaridade, bem como da educação contextualizada.

Além disso, entende-se como indispensável na Educação do Campo e na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas realizar o diagnóstico da cultura, da história, bem como de todo o contexto social da comunidade em que se insere, tendo-se em vista que esse é um dos pressupostos para que a proposta pedagógica seja voltada para essa realidade e que não seja descontextualizada e/ou simplesmente uma mera reprodução de conhecimento. Sobre essa vertente, questionam-se os(as) educadores(as) sobre o que conseguiram identificar de relevante na comunidade Baixão para inserir em suas aulas.

Diante disso, o educador - Ciências Humanas relata: “na comunidade Baixão, eu percebi que os educandos são mais voltados para a questão da agricultura, eles plantam. Então sempre eu trabalho voltado à questão da melhoria dessa prática”. Acrescido a isso, a educadora - Ciências Agrárias ressalta:

O maior desafio que eu tive aqui é a monocultura do milho com veneno. É uma realidade deles, não tem como fugir porque, se não fizer, não tem como ganhar a renda, o dinheiro. Então, uma das questões que eu perguntei no início: “o que vocês plantam no quintal?”, e todo mundo disse: “não tem nada, só tem milho”. E, quando a gente vai rodar o quintal de cada um, sempre tem um pouquinho de alguma coisa, uma fruteira, uma cebolinha, uma couve, mesmo ali no canto, mas tem. Então, a gente começou a ver que tinha essa possibilidade de uma diversidade, de trabalhar pelo

menos um consumo para a sua segurança alimentar, para cada um produzir o que é seu. E as aulas foram voltadas nesse sentido de a gente fazer um projeto experimental voltado para isso, as aulas voltadas para isso de não usar veneno, dentro da base agroecológica, e a gente conseguir produzir o nosso próprio alimento, servir de espelho.

Diante dessa fala, pode-se afirmar que os(as) educadores(as) conseguiram identificar problemas como o uso exagerado de agrotóxicos nos plantios dos(as) educandos(as). Ademais, com um amplo mapeamento da comunidade, foi possível identificar potencialidades em seus quintais, percebendo a possibilidade de se trabalhar em aula e através do experimento sobre formas sustentáveis de cultivo, além de fomentar o fortalecimento dos quintais produtivos na comunidade. Somado a isso, traz-se a fala da educadora - Ciências da Natureza e Matemática, a qual enfatiza:

Quando a gente chegou aqui todo mundo tinha uma impressão de que o Baixão era um local muito perigoso por ser na pista, pessoas perigosas. A impressão que a maioria tinha era essa, e não foi isso que apareceu e nem está sendo. São pessoas maravilhosas, e a gente trabalhando com isso, a gente visitou no início das aulas a comunidade, as pessoas, conhecemos todo o caminho, fizemos até o mapa. A gente fez com que eles entendessem a importância da comunidade deles para eles para trazer coisa nova, porque a escola daqui estava fechada, e eles estavam revoltados no início por conta desse fechamento, que eles não queriam que a escola fosse fechada e abriu para estudar à noite. Foi bom porque fez com que os alunos ficassem, de certa forma, muito felizes, contentes de ter na comunidade esse projeto que nem toda comunidade tem e está todo mundo envolvido, porque tanto a igreja como a nossa agente de saúde da comunidade, todo mundo fica envolvido quando tem um evento, quando tem uma viagem, a gente participa também dos eventos da igreja e trouxe uma nova visão do Baixão tanto para Paripiranga como para todas as comunidades que tem pessoas muito legais. É um lugar com pessoas simples, dedicadas, que, quando você se aproxima, conhece, vai levar para a vida.

Torna-se perceptível, por conseguinte, que o projeto fomentou os princípios de pertencimento dos(as) educandos(as) à comunidade, além de desenvolver práticas que envolvam a comunidade, produzindo mecanismos de valorização da cultura e da história do lugar. Acrescido a isso, sobre a potencialidade encontrada nos quintais produtivos, a educadora - Ciências da Natureza e Matemática salienta:

Tem a potencialidade que a gente ainda quer conseguir colocar em prática porque, como aqui é ao lado da pista, a gente quer fazer uma feira na frente da escola para que produtos da agricultura familiar, que eles produzem nos quintais deles, que eles tragam para vender e lucrar com isso.

A educadora - Pedagoga concorda com os(as) demais educadores(as), trazendo sobre os problemas encontrados e as potencialidades, as quais afirma que foram trabalhados nas aulas a

fim de sanar as dificuldades e ampliar os saberes dos(as) educandos(as) voltados para a agricultura, afirmando:

Nós podemos perceber que a comunidade não está unida em associações ou em grupos religiosos, é uma comunidade marcada por muitos preconceitos e, por vezes, esquecida pelos governantes. Assim, os educandos são incentivados a acreditar no seu potencial, e ressaltamos o quanto a comunidade é composta por pessoas boas e de bom coração, que estão dispostas a ajudar uns aos outros. A comunidade cultiva a monocultura do milho, e, nas nossas aulas, ao longo do eixo, é proposto novas maneiras de cultivo, propondo uma agricultura sustentável, pensando no bem-estar e na saúde do planeta e das pessoas.

Soma-se a essa percepção a colocação da educadora - Linguagens, a qual acrescenta o diagnóstico de pessoas com ansiedade e alcoolismo. Ela relata:

Eu acredito que todas as comunidades, as quais a EJA Campo está instalada, sempre tem problemas. No início a gente encontrou muitos problemas, principalmente aqui na comunidade Baixão, era um colégio que estava abandonado, ele estava até numa qualidade boa em questão de estrutura, mas faltando algumas coisas. Mas a gente foi reestruturando, o coordenador deu todo o apoio. Em relação aos educandos, tinha muita questão de ansiedade, tinham muitos que bebiam. Então, a gente vem a agregar porque tiramos eles dessa rotina, eles passam a ter uma rotina de frequentar as aulas todas as noites, tendo tempo com mais qualidade de vida e saúde (Educadora - Linguagens, 2023).

Nota-se, a partir das percepções colocadas pelos(as) educadores(as), que na comunidade Baixão existiam problemas e potencialidades. Através do projeto, por sua vez, puderam traçar estratégias que possibilitassem a sua resolução, bem como ampliassem as potencialidades encontradas. Diante disso, pode-se inferir que o projeto EPJAI Campo configura-se não apenas como uma prática de ensino, mas sim uma fonte de inspiração para as pessoas desenvolverem novas habilidades, reconhecerem as qualidades do seu lugar, um espaço de troca de saberes, de construção de amizades e de colocar em prática o verdadeiro sentido de “comunidade”.

Para que isso ocorra, no entanto, preconiza-se como essencial haver práticas que possibilitem o envolvimento da comunidade e o próprio estudo sobre ela, mecanismos esses inseridos como fundamentos da Educação do Campo, assim como da Pedagogia da Alternância. Sobre isso, entende-se que

A construção de um projeto político pedagógico – pautado na Pedagogia da Alternância, nos princípios da Economia Solidária e nas Políticas de Atenção à Juventude e Idosos, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, deve levar em consideração o tempo e o espaço, portanto a história, os aspectos geográficos, econômicos, político-sociais e ambientais e, por certo, atender às especificidades de jovens que atuam na agricultura familiar, residentes no campo que saibam ou não ler

e escrever que não concluíram o ensino fundamental (SME/Paripiranga-BA, Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra, 2022).

Essa metodologia, portanto, visa incluir a todos(as) de modo a garantir seus direitos de obter e gerar conhecimento. Diante disso, questiona-se os(as) educadores(as) sobre como acontece essa prática do Tempo Comunidade e do Tempo Escola, bem como da Partilha de Saberes, as quais são mecanismos utilizados no projeto pedagógico da EPJAI Campo de Paripiranga a fim de entender as suas possíveis contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o educador - Ciências Humanas afirma:

A articulação dos conteúdos tanto no Tempo Comunidade como na Partilha de Saberes, de forma integrada, sempre um está auxiliando o outro. Um exemplo: no Tempo Comunidade é um período que os alunos vão na comunidade adquirir conhecimento, e o professor nas suas aulas vai aprofundar ainda mais. E o aluno, na Partilha de Saberes, vai contar o que ele aprendeu durante aquele tanto no Tempo Comunidade como na Partilha de Saberes.

O educador - Ciências Humanas descreve, por conseguinte, as características das metodologias utilizadas, destacando principalmente que são práticas complementares, ou seja, de forma integrada propiciam o desenvolvimento do(a) educando(a). Nessa perspectiva, a educadora - Ciências Agrárias complementa:

Na realidade, o Tempo Comunidade, para a gente, traz o reflexo da comunidade para que a gente desenvolva os conteúdos em sala de aula. Claro que o inverso também acontece, de a gente dar conteúdos e chegar no Tempo Comunidade e a gente aplicar esse conteúdo. Junta a teoria e a prática, e a gente consegue aliar. Então, praticamente, eles caminham juntos.

Assim, reforça-se a ideia de que as práticas e estratégias metodológicas devem ocorrer de forma integrada, tendo em vista que cada uma possui sua função. Desse modo, o Tempo Comunidade é um momento propício para que o(a) educando(a) possa visualizar e/ou fazer na prática o que aprendeu em sala de aula ou vice-versa. Além disso, são propostas que almejam aproximar o(a) estudante da sua realidade, e sobre isso a educadora - Ciências da Natureza e Matemática enfatiza:

É porque, quando a gente pega o caderno de cada eixo, a gente vê o conteúdo e planeja uma aula com aquele conteúdo, mas, quando você chega na sala de aula, os alunos trazem contribuições do que eles já sabem, do cotidiano deles, da realidade deles e ajuda, tanto que pode mudar um pouco a dinâmica daquele planejamento. Durante a partilha, a gente já traz coisas não tão teóricas, mais práticas, do que eles estudaram para trazer mais práticas que junta com o TC e o momento da partilha para apresentar.

É importante salientar, a partir da referida percepção sobre os TCs e a Partilha de Saberes, que os(as) educadores(as) entendem que o planejamento precisa ser flexível, considerando que as contribuições dos(as) educandos(as) devem ser inseridas nesse processo de construção de conhecimento. Além disso, a junção entre teoria e prática é um dos fatores enaltecidos pelos(as) profissionais da educação. Acrescido a isso, a educadora - Pedagoga salienta:

Primeiro é preciso validar e respeitar os conhecimentos que nossos educandos já trazem consigo e dentro de cada eixo temático temos introduzido conteúdos que os nossos alunos já sabem. Só que na escola apresentamos de maneira científica, mostrando outras maneiras de pensar.

Destaca-se a percepção da educadora no sentido que aborda sobre o respeito aos diversos saberes trazidos pelos(as) educandos(as). Ela trata da importância de considerar o conhecimento popular e construir novos saberes a partir de sua inter-relação com o conhecimento científico. Diante desse contexto, a educadora - Linguagens evidencia que “de início, a gente já puxa deles o que der porque eles já vêm com o conhecimento bem abrangente sobre mundo, uma visão totalmente diferente da nossa, e a gente acaba partilhando esses saberes”.

Acrescido a isso, ao compreender o papel dos(as) educadores(as) no processo de ensino e aprendizagem na EPJAI Campo, por sua vez, procura-se entender sobre o que se espera dos(as) educandos(as). Assim, o coordenador pedagógico salienta:

6. Então espera que, além deles conseguirem concluir seus estudos, que eles possam se qualificarem naquilo que eles fazem no dia a dia, já na perspectiva de produzir melhor, valorizando as sementes que eles possuem, valorizando os saberes que eles têm, as sementes como patrimônio da humanidade, a terra como acesso para todos, então que eles possam compreender que eles têm um papel fundamental na soberania alimentar de um país como o Brasil, como o município como Paripiranga. Que eles possam ter a consciência de que produzir alimentos com qualidade é fundamental, que eles possam ter consciência de que não necessariamente para produzir eles precisam aderir ao agronegócio, às sementes transgênicas, ao agrotóxico, então a EJA Campo tem esse papel, e a gente fazendo esse trabalho com eles, a gente tem formado um grupo aí de grandes pesquisadores. Com certeza eles vão querer sempre mais, vão querer após a saída da EJA Campo sempre querer estar interferindo na comunidade, buscando mais, buscando melhorias, buscando melhores condições de vida para as pessoas, se preocupando mais com que tipo de formação seus filhos estão recebendo. Perceber que o campo precisa estar vivo, precisa produzir, que o trabalho de cada um deles é fundamental nesse produzir de alimentos saudáveis. Então é isso que a gente almeja e que eles como muitos jovens que têm na comunidade percebam que eles precisam ocupar o espaço da universidade, precisam ocupar outros espaços para serem lá na frente os próximos educadores da EJA Campo. Pessoas que possam ajudar através da EJA Campo a sua comunidade a se organizar melhor, a produzir melhor em qualidade e que as pessoas tenham verdadeiras vivências de qualidade de vida.

Desse modo, compreende-se que os(as) educandos(as) devem ser os(as) protagonistas do processo de construção de conhecimento e que nesse caminho partilhem os seus diversos saberes e aprendam a valorizar a sua história de vida e o seu lugar. Nessa perspectiva, compreende-se que “é justamente a educação transformadora, dialógica, que pode oportunizar a tomada de consciência crítica do indivíduo, ao instigá-lo ao reconhecimento de sua inserção no contexto em que vive e do poder que tem de transformá-lo” (Pereira; Fossá, 2021, p. 35).

Acrescido a isso, o coordenador pedagógico enfatiza a indispensabilidade de se construir processos organizacionais que propiciem a valorização e a ciência de que os saberes da comunidade e os saberes da terra são essenciais. Além disso, que passem a valorizar, perpetuar e disseminar os saberes da terra e que passem a considerar as sementes crioulas como patrimônio da humanidade. Espera-se, por sua vez, que os(as) educandos(as) entendam o papel relevante que exercem na sociedade, além disso, “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 2017, p. 20).

Nessa vertente, Vasconcellos (2009, p.77) relata que “[...] é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas ainda que com a melhor das intenções, reduzi-los a meros ‘receptáculos’”.

Desse modo, pode-se perceber que o projeto EPJAI Campo executa atividades com o intuito de tornar os(as) estudantes os(as) protagonistas. Um exemplo disso são as Partilhas de Saberes, em que os(as) educandos(as) assumem o papel de educadores(as) e partilham o que aprenderam durante o eixo. Somado a isso, considera-se relevante trazer a percepção da coordenadora acerca do que se espera dos(as) educandos(as):

6. Que conquistem a elevação do seu nível de escolaridade, que conquistem aquilo que eles sonharam no início do projeto cada um, isso é marcante, eles têm um sonho, muitos deles “sonhos simples”, como escrever o nome, eu coloco simples porque é um ato muito simbólico na vida deles e assim, a partir do momento, até mesmo das experiências que a gente tem, no momento em que eles conseguem esse objetivo, então esse objetivo inicial deles já é de grande valia. Então que eles possam estar alcançando as metas que eles inseriram ali no início do projeto, que não desistam também.

Com a fala da coordenadora pedagógica, percebe-se que o projeto se configura como um despertar de sonhos, tendo em vista que a política pública vem atender ao direito que foi negado a essas pessoas. Desse modo, muitos enfatizam o sonho de aprender a ler e a escrever,

sendo uma oportunidade trazida pela EPJAI Campo para suas vidas. Aliado a isso, é importante salientar o que os(as) educadores(as) esperam dos(as) educandos(as) no processo de ensino e aprendizagem e no decorrer do projeto.

Quadro 18: O que se espera dos(as) educandos(as) da EPJAI Campo

RESPOSTA	EDUCADOR(A) POR ÁREA
7. Se espera que eles tenham conhecimento tanto da leitura, da escrita, da matemática, de todas as áreas que for trabalhada. Como ele já tem o conhecimento popular da agricultura, então o professor da área de Ciências Agrárias tem o conhecimento científico. Então junta esses dois conhecimentos e aprofunda.	Educador - Ciências Humanas
7. Que eles evoluam, que dê continuidade aos estudos, que não parem aqui, que esse seja apenas a ponta do iceberg, o pontapé inicial.	Educadora - Ciências Agrárias
7. Que sejam pessoas sonhadoras, que venham para a escola estudar porque muitas vezes não conseguiram estudar ou não tiveram oportunidade quando mais novos. Querem aprender de toda forma, tem aquele interesse que muitos do ensino regular não têm. Que queiram mesmo experiência, aprender para levar pra vida. Muitas vezes até aprender a ler e a escrever uma coisa simples.	Educadora - Ciências da Natureza e Matemática
7. Espera-se que eles aproveitem a oportunidade de estudar, de ampliar seus conhecimentos em sua própria comunidade, porque pode ser uma oportunidade única e que eles aproveitem muito bem.	Educadora - Pedagoga
7. A gente espera, o que realmente acontece, que eles venham querendo aprender.	Educadora – Linguagens

Fonte: Entrevistas (2023).

O projeto EPJAI Campo pretende alcançar muitos homens e mulheres do campo para que, desse modo, possa dar visibilidade aos seus saberes, bem como permitir o seu desenvolvimento e o protagonismo na sua comunidade e na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, a educadora - Ciências Agrárias explana que espera dos(as) educandos(as) “que eles evoluam, que dê continuidade aos estudos, que não parem aqui, que esse seja apenas a ponta do iceberg, o pontapé inicial”.

Soma-se a essa fala o que a educadora - Ciências da Natureza e Matemática almeja dos(as) estudantes do projeto EPJAI Campo: “que sejam pessoas sonhadoras, que venham para a escola estudar porque muitas vezes não conseguiram estudar ou não tiveram oportunidade quando mais novos”. Assim, a Educação do Campo associada à Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas configura-se como a oportunidade de entender, de forma sistêmica, que

O campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade (Santos, 2017, p. 212).

Diante disso, possibilita-se a visualização de que a população do campo possui relevância significativa na sociedade, de modo que, a partir de uma educação inclusiva e de qualidade, sejam propiciados momentos de valorização de sua cultura e de seus saberes. Foi perguntado, além disso, sobre o que a EPJAI Campo representa para os(as) educandos(as). Somado a isso, para entender o papel do projeto na vida deles(as), questiona-se sobre a possibilidade de continuidade dos estudos.

Quadro 19: Percepções dos(as) educandos(as) sobre o projeto EPJAI Campo em suas vidas

RESPOSTA	EDUCANDOS(AS)
<p>13. Tudo. Graças a Deus, estou vivendo um momento maravilhoso. A gente viaja, a gente aprende, a gente faz amizade, amigos, profissional. Não tem, não, uma escola dessa. Foi bom, viu?, parar pra esperar. Valeu a pena!</p> <p>14. Não sei se estou pensando longe. Mas quero pensar assim que, se Deus está me dando essa oportunidade para que eu realize meu sonho, quem sabe. Deus querendo, pode chegar lá, não voga a idade, eu estou viva, então tem oportunidade. E, se Deus colaborar e der tudo certo, deixe as coisas acontecerem. Eu penso em terminar meus estudos. Se eu concluir, meu sonho é de fazer uma faculdade, fazer para psicóloga. Primeiro lugar, Deus. Segundo, os estudos e a gente querer e a força de vontade é que vai além. Conhecimento, graças a Deus, nós estamos tendo.</p>	Educanda 1 - Fase II
<p>13. Para mim, é tentar avançar mais um pouco na escolaridade.</p> <p>14. Só para tentar ensinar alguma coisa para minha filha.</p>	Educanda 2 - Fase II
<p>13. Representa a oportunidade que eu tive depois de tanto tempo sem ir pra escola e agora tive a oportunidade de voltar e quem sabe fazer um curso e trabalhar.</p> <p>14. É uma meta de uma coisa que eu queria ter concluído no passado e vou tentar concluir agora, né?, porque assim eu poderia me formar e procurar um emprego melhor. Terminando os estudos, eu faria Psicologia.</p>	Educanda 3 - Fase II
<p>13. Muita coisa, não sei nem explicar. É mais aprendizado.</p> <p>14. Eu penso assim: tento me esforçar mais porque eu queria ter me formado. Não consegui na época e me arrependo hoje. Aí penso em me formar para ter um melhor emprego, porque já fiz vários tipos de cursos e não consegui emprego. Também o povo não quer por causa da idade, que já está velha, por conta do Ensino Médio que não tem. A minha dificuldade é essa. Estou aqui para me esforçar para aprender mais e me formar. Na continuidade dos estudos, principalmente professora.</p>	Educanda 4 - Fase II

<p>13. Representa muita coisa importante. Em tudo, nas aulas, no que a gente aprende, no que a gente sabe, muito importante.</p> <p>14. Em muita coisa, muito bom os estudos, em toda parte. Tenho vontade de continuar os estudos, mas só aqui na comunidade, que é perto.</p>	Educanda 5 - Fase II
<p>13. Tudo. Eu mesmo gosto de vim todo dia porque quero aprender mais. Também é uma hora que eu não tenho sono. Eu durmo tarde, chego lá e ainda fico acordada.</p> <p>14. Eu até tentaria fazer uma faculdade porque eu gosto muito de estudar. Eu mesmo faria Advocacia pra ser advogada.</p>	Educanda 6 - Fase II
<p>13. É muito bom, é importante. A gente aprende muita coisa.</p> <p>14. Para mim, é mais difícil porque já estou um pouco velho. Mas aprender um pouquinho pra ajudar minhas filhas. Porque às vezes tem dever que a professora manda, a gente sempre dá uma ajudinha. A gente aprende aqui um pouco e divide com elas lá.</p>	Educando 7 - Fase II
<p>13. Mais estudo e mais desenvolvimento.</p> <p>14. Os estudos contribuem porque a gente vai desenvolvendo através do estudo e vai aprendendo mais. Pra saber se vou continuar só com o tempo mesmo. Quando acabar esse é que a gente vai ver se dá certo ou não.</p>	Educando 8 - Fase II
<p>13. EJA Campo pra mim é uma oportunidade que a gente está tendo de concluir os estudos que não tivemos antes.</p> <p>14. Primeiramente, meu sonho é me formar. Tanto que desde o começo eu venho pedindo pra ter o Ensino Médio aqui. Eu quero ver se eu consigo fazer o Ensino Médio. Eu penso de ir pra faculdade, mas agora tem muitas oportunidades de online, aí eu já pensei na possibilidade de fazer alguma coisa online. Eu faria para ser pedagoga.</p>	Educanda 9 - Fase II
<p>13. Representa o estudo, a gente aprende mais, distrai.</p> <p>14. Estou aqui só para distrair mesmo.</p>	Educanda 10 - Fase II
<p>13. Bom, a gente vem um pouco aqui, não deita cedo. Além disso, a gente tá aprendendo um pouco. A parceria com os amigos, vêm umas pessoas diferentes para dar um debate, a gente assiste e gera boas ideias. Com a mente meio ruim, mas, quando a pessoa fala, a gente diz: “rapaz, e a professora falou isso mesmo”, a gente vai lembrando um pouco.</p> <p>14. Tem, só que eu não tenho jeito de aprender mais, não. Mas eu gosto de tá assim, acho bom. É bom, além da gente saber mais um pouco das coisas que aparece. Porque hoje o estudo é pra tudo. Eu mesmo, a menina me deu um celular, e eu não sei usar e estudando já ajuda. Mas é só mesmo para estar com a mente aberta um pouco.</p>	Educando 1 - Fase I
<p>13. É bom.</p> <p>14. Se eu aprendesse, era bom. Aprender a ler.</p>	Educando 2 - Fase I
<p>13. Eu vim pra EJA Campo pra aprender.</p> <p>14. Aprender. Aprender a ler, a dizer o nome das pessoas. Tenho vontade de saber fazer o nome de um filho, de uma filha.</p>	Educanda 3 - Fase I

<p>13. Tudo de bom. 14. Tenho o sonho de aprender.</p>	Educando 4 - Fase I
<p>13. Um parque de diversão. Muito bom porque a gente vem, aprende, se diverte e fica uma família reunida. E a gente também conhece mais pessoas. 14. Eu queria continuar os estudos porque a maior vontade que eu tenho na minha vida era que eu pegasse esse papel e lesse ele todinho. Porque, se você me perguntar aqui letra por letra, eu lhe digo uma por uma, agora a palavra eu não consigo formar. Eu tenho o sonho de aprender a ler.</p>	Educanda 5 - Fase I
<p>13. Para mim, é um aprendizado novo porque é a primeira vez que ouço falar em EJA Campo. Mas é uma coisa muito boa porque aprende a estudar e tem o conhecimento também das coisas por fora porque a gente sai aqui, sai acolá. Vai conhecendo as coisas de outro lugar. Então, juntando um grupo com outro, vai passando ensinamento pro outro, e a gente vai ficando mais sabido um pouco, que é isso que interessa porque tapado demais é complicado. 14. Na verdade, pra o que eu penso, eu já estou quase chegando lá porque pra mim o meu sonho é eu pegar o carro, como tenho habilitação, sair, conseguir ler tudo, saber as placas, a rua de sair, de entrar, nome de uma loja. Eu tinha vontade de estudar só uns dois anos ou três porque eu com 45 anos, eu vou ter o estudo que minha filha tem, que já é professora? Já estudou quatro anos na faculdade, vai estudar mais dois. Até porque minha profissão já é outra, já está bom. Eu sou realizado, dois ou três anos de estudo pra mim está bom.</p>	Educando 6 - Fase I
<p>13. Não só pra mim, como pra todos, é uma experiência de vida e também uma continuidade do aprendizado e melhor. Diversão, tudo misturado. E eu estou amando, tomara que nunca acabe. 14. Ter sonhos, a gente tem tantos, mas pra realizar só Deus mesmo. Tenho vontade de continuar pra aprender a ler porque eu sei ler, mas o que eu não sei é escrever. Às vezes, eu engulo letras, às vezes eu faço a letra errada, que não é de acordo com aquele nome. Aí às vezes eu faço assim: ou engulo ou faço errado. Aí vou lá pedir pra menina olhar e ela diz: “mãe, aqui está errado”, e eu: “oh, meu Deus do céu, pensei que estava certo”. Ler eu leio porque leio bastante a Bíblia. Negócio de livro leio bastante, vou soletrando as letras e sei que nome é. Mas, na hora de escrever, eu erro.</p>	Educanda 7 - Fase I
<p>13. Para mim, é muito importante, se tiver como ensinar de novo, eu venho de novo. É importante porque a gente aprende. 14. Para mim, o que eu aprender já é importante. Sonhar é bom, mas para acreditar em chegar lá é difícil. Porque um cara com 56 anos, pra dizer que vou ter um sonho de ser um advogado, um juiz, isso aí eu não posso, não tenho mais condições. Agora eu penso assim: vou estudar pra tirar uma carteira de motorista, pra mim eu acho importante.</p>	Educando 8 - Fase I

Fonte: Entrevistas (2023).

Ao analisar as colocações dos(as) educandos(as) acerca do projeto, torna-se perceptível que a maioria visualiza a EPJAI Campo como uma oportunidade. Além disso, relata-se

principalmente sobre o desejo de aprender a ler e a escrever. Diante dessa vertente, destaca-se a fala da educanda 3 - Fase II, a qual relata que a EPJAI Campo “representa a oportunidade que eu tive depois de tanto tempo sem ir pra escola e agora tive a oportunidade de voltar e quem sabe fazer um curso e trabalhar”.

Acrescido a isso, a educanda 5 - Fase I define o projeto como “um parque de diversão. Muito bom porque a gente vem, aprende, se diverte e fica uma família reunida. E a gente também conhece mais pessoas”. Ela complementa sobre o seu desejo relacionado à aprendizagem, afirmando: “eu queria continuar os estudos porque a maior vontade que eu tenho na minha vida era que eu pegasse esse papel e lesse ele todinho. Porque, se você me perguntar aqui letra por letra, eu lhe digo uma por uma, agora a palavra eu não consigo formar. Eu tenho o sonho de aprender a ler”. Nessa perspectiva, entende-se que

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (Silva, 2010, p. 66).

Compreende-se, portanto, que os(as) gestores(as) e educadores(as) do projeto precisam se atentar para as especificidades de cada educando(a), além de considerarem as vivências, as experiências e os saberes trazidos por eles(as). O educando 8 - Fase I enfatiza que o projeto “para mim, é muito importante, se tiver como ensinar de novo, eu venho de novo. É importante porque a gente aprende”. Sobre essa modalidade de ensino, Arroyo afirma:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (2005, p. 22).

A EPJAI Campo, nesse viés, tende a se caracterizar como propulsora de construção de novos conhecimentos, de partilha dos saberes diversos, seja populares ou científicos, de oportunidades. Desse modo, considera-se relevante questionar sobre a possibilidade de continuidade dos estudos para os(as) educandos(as) através do projeto EPJAI Campo. Sobre isso, o coordenador pedagógico assinala:

10. Então, a EJA Campo, além de tudo ela alimenta sonhos, mostra para esses educandos, passam a perceber que eles podem sim sonhar grande, sonhar em querer concluir os estudos, sonhar em entrar na universidade, sonhar. Então, além de tudo, eles começam a se perceber a partir do momento que ele começa a pesquisar o mundo e que vê que essa escola está lá tentando fazer o processo de escolarização dele, está tentando qualificá-los como agricultores, como mulheres do campo, eles veem que tudo eles podem conquistar. Então é muito interessante essa fase já do meio para o fim das primeiras turmas da EJA Campo aqui em Paripiranga, a cobrança das pessoas: “sim, e como é que vai ser lá pra frente?”, “vai ter a EJA Campo Ensino Médio?”, “vai ser nesse formato?”, “a gente vai poder estudar o Ensino Médio nesse formato?”, “eu sonho em entrar na faculdade para fazer isso”. Então, isso é muito gratificante de ver e de ouvir porque a gente meio que está mostrando que é possível, e eles estão construindo os caminhos e já sabem como buscar esses caminhos para poder chegar. Então é tentar unir forças para ver se pelo menos no formato da EJA Campo Médio a gente possa discutir com o estado aqui, com o secretário de Estado da Educação, a gente abriu o primeiro debate e apresentamos para eles uma proposta, e eles estão abertos para que essa experiência seja construída e, de repente, esses egressos das primeiras turmas da EJA Campo, principalmente aqueles que já vão chegar na conclusão do Ensino Fundamental, de repente pode ser que lá na frente eles já encontrem uma possibilidade de cursar o Ensino Médio no formato EJA Campo e que eles possam galgar outros caminhos, outras possibilidades, e de repente chegar também na universidade.

Diante dessa percepção, entende-se que os(as) educandos(as) estão sendo motivados(as) e preparados(as) para a continuação dos seus estudos. Além disso, nota-se a preocupação de ofertar algo para além de um ensino de qualidade que possibilite o seu avanço na escolaridade; tem-se também o cuidado em oferecer para a população um ensino voltado para a sua realidade, proporcionando a certificação em práticas agrícolas. Desse modo, permite-se que homens e mulheres do campo que já possuem um vasto conhecimento relacionado à agricultura possam ampliar e potencializar esses saberes da terra. Sobre esse contexto, a coordenadora administrativa afirma:

9. O projeto da EPJAI Campo, desenvolvido durante dois anos cada turno, ela passa por dois anos possibilitando o educando a dar continuidade aos seus estudos. Isso é algo que a gente sempre traz nos encontros de formações, a gente sempre coloca que deve estar possibilitando. Muitos não têm o desejo de ingressar no Ensino Médio, no ensino universitário, mas não são todos, então a gente precisa estar criando condições de que essas pessoas, caso queiram dar continuidade aos seus estudos, que ela venha. Então, os conhecimentos, conteúdos que são saberes, são selecionados, também visam essa perspectiva. Então, no momento que o educando traz o conhecimento popular, ele leva para a sala de aula, o professor traz o conhecimento científico, o que possibilita ele a ampliar os conhecimentos, fazendo esses contrapontos entre o científico e o popular e assim possibilite que ele possa estar seguindo seus estudos até onde ele queira.

A percepção da coordenadora administrativa enfatiza que, em todo o percurso do curso, os(as) educadores(as) selecionam conteúdos que sejam importantes para a formação dos(as) estudantes e que estes(as) sejam preparados(as) para dar prosseguimento aos seus estudos. Além disso, ressalta-se que esses conhecimentos estão relacionados aos saberes populares

dos(as) educandos(as) já construídos ao longo de suas vivências. Assim, propiciam-se um ensino contextualizado e uma educação libertadora e transformadora, no sentido de que permite que os(as) participantes do projeto EPJAI Campo visualizem e, conseqüentemente, busquem outras oportunidades.

Além disso, em pesquisas e observações, foi perceptível que os(as) educandos(as), em seu processo de finalização dessa fase do projeto, serão instigados(as) e motivados(as) a construir seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se caracteriza como um relato e registro de memórias de suas vivências, suas histórias, seus conhecimentos e seus experiências despertadas e proporcionadas a partir do projeto EPJAI Campo. Esse é um dos mecanismos de avaliação de aprendizagem dos(as) estudantes, permitindo de forma ampla o seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão consegue revelar a importância e a necessidade de se ampliar os estudos acerca da temática da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas associada à Educação do Campo. Além disso, pode-se perceber que é preciso fomentar debates e pesquisas sobre o tema, essencialmente tratando-se das modalidades de forma integrada, visto que a pesquisa configura-se como um veículo de produção de conhecimentos e direcionamentos aos(as) gestores(as), educadores(as) e a todos(as) os(as) participantes do processo educativo para que haja vasta possibilidade de oferta de uma educação humana, contextualizada, inclusiva e de qualidade para todos os sujeitos.

Desse modo, consegue-se neste estudo repertoriar percepções dos(as) docentes e discentes participantes da pesquisa sobre EPJAI e Educação do Campo e sobre as especificidades de ensinar e aprender matemática nesse contexto. Com a pesquisa, por conseguinte, pode-se perceber que a EPJAI Campo implantada em Paripiranga-BA apresenta diversos avanços com relação às práticas pedagógicas, considerando-se que, a partir das observações e das entrevistas semiestruturadas realizadas, se pode inferir que apresentam em seu projeto político pedagógico a preocupação em diagnosticar as diversas realidades dos(as) educandos(as) sem desconsiderar seu contexto sociocultural. Além disso, apresenta características de uma educação transformadora e libertadora, como propõe Paulo Freire.

Ademais, foi possível relacionar as práticas de ensino em matemática desenvolvidas no contexto da pesquisa. Assim, nota-se, com ênfase, elementos da Etnomatemática nessas relações. Diante da pesquisa, percebe-se que a EPJAI Campo em Paripiranga é uma política pública que vem propiciando diversas contribuições à população do campo. Uma das principais contribuições configura-se como o acesso à educação de qualidade e contextualizada com a realidade do homem e da mulher do campo, tornando possível o sonho de aprender a ler, escrever e aprimorar suas habilidades, além de ser um espaço de escuta, de partilha e de protagonismo dos saberes dos(as) estudantes.

Outra vertente tratada neste trabalho foi identificar possíveis relações entre os princípios políticos e pedagógicos da EPJAI e da Educação do Campo no ensino e aprendizagem matemática na escola campo da pesquisa. Assim, apontam-se aproximações entre os princípios de cada modalidade, bem como relações existentes entre elementos pedagógicos e metodológicos de se ensinar e aprender matemática diante da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e da Educação do Campo de forma integrada.

Assim, enfatizam-se, nesta pesquisa, as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em matemática apresentadas por profissionais e estudantes da EPJAI em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA. Diante disso, por meio de observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, identificam-se elementos essenciais para uma educação inclusiva, além de tornar evidentes, a partir deste estudo, conceitos básicos e necessários para o processo de ensino e aprendizagem matemática no contexto apresentado.

Entende-se, por sua vez, a necessidade de se continuar a pesquisa a fim de se aprofundar nas estratégias de ensino e de avaliação de aprendizagem utilizadas pelos(as) gestores(as) e pelos(as) educadores(as), tendo em vista que, no processo de conclusão de curso da Fase I e da Fase II, os(as) educandos(as) estarão sendo conduzidos(as) para a produção de seu TCC, o qual se configura como um relato de memórias de tudo o que foi vivenciado e aprendido no percurso de dois anos de curso.

Acrescido a isso, tornam-se evidentes as contribuições da EPJAI Campo para os(as) educandos(as) e para toda a comunidade, considerando as percepções apresentadas pelos(as) entrevistados(as). Sobre isso, as estratégias e metodologias de ensino, as quais estão conforme os princípios da Educação do Campo, bem como da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, visto que se utilizam da Pedagogia da Alternância e de princípios da Etnomatemática, desenvolvem as potencialidades existentes na comunidade, além de desenvolverem práticas voltadas para os saberes da terra e para a realidade diagnosticada.

Além disso, nota-se a preocupação com as dificuldades apresentadas pelos(as) educandos(as), buscando saná-las a partir de uma educação inclusiva e considerando as especificidades dos(as) educandos(as). Assim, os Tempos Comunidade e a Partilha de Saberes, bem como a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, são colocados como pressupostos para a construção e efetivação do desenvolvimento das habilidades dos(as) educandos(as).

Desse modo, almeja-se, com este trabalho, permitir que gestores(as) e educadores(as) tenham acesso e se aprofundem na pesquisa sobre a temática abordada neste estudo, com o intuito de que compreendam os princípios essenciais da Educação do Campo, da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e do processo de ensino e aprendizagem matemática. Assim, espera-se a oferta de outros contextos educacionais propícios à contextualização, a valorização da cultura e dos saberes de todos(as), em que os(as) educandos(as) sintam-se pertencentes à sua comunidade, à sociedade e ao mundo, com a percepção de que podem ser os(as) protagonistas de suas próprias histórias.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa em questão se configura como um elemento importante e essencial para o progresso da educação do município de Paripiranga-BA, bem como para outros municípios, tendo em vista que se abrem caminhos para outras pesquisas. Além disso, propiciam-se elementos indispensáveis para práticas pedagógicas que estejam de acordo com os princípios da Educação do Campo. Permite-se, ainda, a partir deste trabalho, tornar visível a importância dos saberes do homem e da mulher do campo e dos saberes da terra.

No mais, vale dizer que esta pesquisa me possibilitou crescimento pessoal e profissional, visto que ouvir, dialogar e pesquisar sobre a EPJAI Campo é ter contato com diversos saberes e experiências. Pude identificar elementos essenciais para uma educação de qualidade e humana e experienciar diferentes práticas pedagógicas. Além disso, percebi a relevância da Etnomatemática para a educação matemática como um todo.

Desse modo, pode-se afirmar que a pesquisa tem compromisso político e social. Considera-se, portanto, que a educação pode avançar cada vez mais se tivermos mais educadores(as) pesquisadores(as), gestores(as) pesquisadores(as) e estudantes pesquisadores(as). Nesse sentido, retoma-se o pressuposto de que a educação deve ser um agente transformador que se utilize de mecanismos a fim de se ampliar as possibilidades e potencializar as habilidades já trazidas pelos(as) participantes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, S. Ethnomathematics in the Maldivian Curriculum. *In: CD ROM do II CIEM*, 2002.
- ARAGÃO, J. W. M. de; MENDES NETA, M. A. H. **Metodologia Científica**, UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51p p.: il.
- ARAGÃO, M. J. **História da Matemática**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.
- ARAÚJO, J. L. Ser crítico em projetos de modelagem em uma perspectiva crítica de educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 43, p. 839-859, ago. 2012.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, L. J. C.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BANDEIRA, F. A.; LUCENA, I. C. R. Etnomatemática e práticas profissionais. *In: MOREY, B. B. (Ed.). Coleção introdução à etnomatemática*. Natal: UFRN, 2004. v. 3.
- BARBOSA, R. M. **Conexões e educação matemática**: brincadeiras, explorações e ações. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, J. A.; LIMA, S. C. F. de. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 - 1911). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 251-263, 2013.
- BISPO, A. dos S. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.
- BITTENCOURT, R. do P. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. **Educação**, v. 43, n. 1, p. 41-54, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto - Portugal: Porto Ed., 1994.
- BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. **História da matemática**. [S. l.]: Editora Blucher, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual do Pronera**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: Ministério da Educação/SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf.

CALDART, R. S. O MST e a escola: Concepção de educação e matriz formativa. *In*: CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo; v. 5).

CALDART, R. S. et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo. São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2010. p. 63-83.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, A. S.; OLIVEIRA, F. B.; RIBEIRO, E. A. Aspectos relevantes na confecção de uma revisão sistemática e metanálise. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

CAVALCANTE, N. I. S. Educação Matemática nos contextos de Educação do campo: reflexões a partir de perspectivas Teóricas. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2. ed., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UFCG, 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COIMBRA, J. de Á. A. et al. Considerações sobre a interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. 2000. p. 52-70.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CUNHA, E. B.; SILVA, F. J. R.; FREITAS, G. V.; MONTE, M. A. B.; FARIAS.; MARIA, C. C.; TELAU, R. Reflexão acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil. *In*: BEGNANI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. 279 p. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).

D'AMBROSIO, U. As matemáticas e seu entorno sócio-cultural. **Memorias del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Matemática**, Paris, 1991.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-posições**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação e matemática** - da teoria à prática. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese/The Ethnomathematics Program: A summary. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2008.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e história da Matemática. **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Brasil: Editora da UFF, 2009.

D'AMBROSIO, U. **O programa etnomatemática**. 2010. Disponível em: www.fe.unb.br. Acesso em: 9 abr. 2024.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos avançados**, v. 32, p. 189-204, 2018.

DANTAS, A. S. O uso do GeoGebra no ensino de trigonometria: uma experiência com alunos do ensino médio. **Ciência e Natura**, v. 37, Ed. Especial PROFMAT, 2015.

DANTE, L. R. **Formulação e Resolução de Problemas de Matemática: Teoria e Prática**. São Paulo-SP: Ática, 2010.

HALMENSCHLAGER, V. L. da S. **Etnomatemática: uma experiência educacional**. [S. l.]: Selo Negro, 2001.

DIPIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DINIZ, A. V. S. A Aprendizagem ao Longo da Vida e os Currículos Biográficos de Aprendizagem de Sujeitos Jovens e Adultos. In: DINIZ, A. V. A.; SCOCUGLIA, A. C. PRESTES, E. T. (Orgs.). **A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. [S. l.]: Papirus Editora, 2017.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, vol. 2.).

FERREIRA, E. S. **Etnomatemática: Uma Proposta Metodológica**. Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1997.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo-SP: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, out./dez. 2021. Seção temática Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n67/1982-0305-teias-22-67-0133.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREITAS, M. de F. Q. de; OLIVEIRA, L. M. P. A qualidade da educação e o professor por um fio: o cotidiano docente na ótica da psicologia social comunitária. **Aletheia**, Canoas, n. 37, p. 177-196, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942012000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2022.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

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

HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

JESUS, L. O. M. de; SOUZA, L. M. de. Materiais manipuláveis no ensino da trigonometria: Investigação a partir da régua trigonométrica. *In*: **Educação Matemática na Contemporaneidade**: desafios e possibilidades. São Paulo-SP, 13 a 16 de julho de 2016.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de educação**, v. 4, p. 28-42, 1997.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. v. 4. Brasília, 2002.

LAFFIN, M. H. L. F. Tempos e Percursos de Jovens e Adultos: por uma escolaridade 'não perdida'. *In*: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2006. Santa Maria. D ROOM – VI ANPED SUL. SANTA MARIA: PPGE/UFSM, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 2002.

LIMA, A. S.; LIMA, I. M. S. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **Em Teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Pernambuco, v. 4, n. 3, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss03_04.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, J. N. **Matemática e Realidade**: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Salto para o Futuro**. Boletim 16. Set, 2006.

MACHADO, M. M. Políticas e Práticas Escolares de Educação de Jovens e Adultos como Direito à Cidadania e Formação de Professores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Educação ao Longo da Vida. Rio de Janeiro, nº 11, Ano XIX, p. 29-37, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MST. Caderno de Educação nº13. **Dossiê MST – Escola**. 2. ed. São Paulo. 2005.

NASCIMENTO, C. G. do. Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br>. Acesso em: 8 dez. 2023.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

PEREIRA, F. da C.; FOSSÁ, I. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 29-42, 2021.

PIAZZI, P. **Ensinando Inteligência**. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

PONTE, J. P da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

QUEIROZ, J. B. F. de. Educação rural no Brasil e EFAS. *In*: QUEIROZ, J. B. F. de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – MEB Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997.

RAMOS, A. de C. Responsabilidade internacional do Estado pela violação de direitos humanos. **Revista CeJ**, v. 29, p. 53-63, 2005.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, M. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, p. 123-139, 2013.

ROSA, M.; OREY, D. C. Vinho e queijo: etnomatemática e modelagem! **Bolema**, Rio Claro, v. 16, n. 20, p. 1-16, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: EdUsp, 2006.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SERRA, E. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 133-144, 2021.

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

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SME/Paripiranga-BA. **Projeto Pedagógico EJA Campo - Saberes da Terra**. 2022.

SOARES, E. de A. L. **Parecer CNE/CEB n. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Acesso em: 3 out. 2022.

SOUSA, M. R. de; RIBEIRO, A. L. P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: um tutorial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 92, p. 241-251, 2009.

SOUTO, D. L. P. **Transformações expansivas na produção matemática on-line**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/>. Acesso em: 16 out. 2022.

SOUZA, T. de J. **As “ticas de matema” de trabalhadores do campo em um município sergipano: um estudo sob a lente do programa etnomatemática**. 2020.

TEDESCO, J. C. **Terra, trabalho e família: racio-nalidade produtiva e ethos camponês**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 34, p. 227-242, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 371-390, 2014.

VIEIRA, R. Mentalidade, Escola e Pedagogia Intercultural. **Educação Sociedade & Culturas**, nº 4, 127-147, 1995.

VIEIRA, R. Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação de Professores. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 12, p. 123-162, 1999.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS DA META-ANÁLISE

ALMEIDA, K. F. de et al. **Etnomatemática na educação de jovens e adultos: um olhar sobre a produção científica no Brasil.** 2020.

BARREIRA, J. S. et al. **Pesquisa da própria prática ao ensinar matemática: uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo.** 2020.

BARRETO, S. de O. **Aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos: um trabalho com divisibilidade.** 2020.

BARROS, R. S. **Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009-2019).** 2021.

BEZERRA, A. R. C. et al. **Educação de Jovens e Adultos na escola pública: em busca de processos de educação popular como espaço tempo de aspirações democráticas do conhecimento.** 2021.

CORTES FILHO, P. P. **O processo de ensino e aprendizagem da aritmética na EJA em uma escola pública tocantinense.** 2021.

KÖNIG, A. T. **Matemática e sementes: articulação de saberes em uma escola multisseriada do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.** 2019.

KOWALSKI, K. M. **Desafios e possibilidades na formação do professor que ensina Matemática na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado. 2019.

LEITE, K. da C. **Modelagem Matemática na Educação do Campo: tecendo novos caminhos.** 2018.

LIMA, G. B. de et al. **A Matemática aplicada na confecção de roupas: Perspectivas e possibilidades do uso na Educação de Jovens e Adultos.** 2019.

MARTINS, I. N. Y. et al. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação.** 2021.

MORAES, R. P. de et al. **Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde-GO.** 2018.

MORAIS, R. de. **Currículo da vida: contribuições freireanas para o ensino da Matemática.** 2019.

OSTI, M. de F. **Educação Matemática com a turma de jovens e adultos da Agrovila Campinas: um estudo com Modelagem Matemática.** 2022.

SÁ, E. B. F. **Argumentação de estudantes da EJA-Ensino Médio no processo de aprendizagem de matemática.** 2021.

SANTOS, A. de A. et al. **Investigando o ensino de geometria na educação de jovens e adultos**: um estudo de caso com alunos e professores. 2018.

SANTOS, E. N. da S. **A Educação de Jovens e Adultos no campo**: um estudo a partir das capturas de concepções do trabalho pedagógico que embasam as experiências educativas de duas escolas no estado de Mato Grosso 2018-2019. 2021.

SHIMIZU, R. F. D. **Formação do conceito matemático de razão na EJA**. 2022.

SILVA, A. P. da et al. **As identidades dos sujeitos da EJA**: um estudo nas produções acadêmicas da ANPED. 2019.

SILVA, B. da et al. **Contribuições da contextualização para a aprendizagem da matemática de alunos de uma escola do campo**. 2020.

SILVA, G. de N. **Escolarização básica na EJA**: ensino-aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos trabalhadores. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, L. I. A. **Discussões Matemáticas de Jovens e Adultos em um ambiente de aprendizagem de modelagem Matemática**. 2018.

SILVA, M. A. S. da et al. **O currículo da EJA do campo**: uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2019.

SILVA, R. J. N. da et al. **Educação sustentável de agricultores participantes na modalidade de EJA, São Bentinho-PB**. 2018.

SILVA, W. dos A. et al. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios na EJA. 2021.

VARGAS, A. F. **Do campo à matemática**: os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa. 2020.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – estudantes da EPJAI Campo (Fase 1 e Fase 2)

1. Qual a sua idade? Com quantos anos começou a estudar? Em qual escola? Quantos anos estudou nas escolas anteriores? Até que ano ou série?
2. Quais experiências escolares o senhor/a senhora/você viveu nessas experiências? Fale um pouco das experiências, dos pontos positivos... dos desafios ou dificuldades... Por que saiu ou parou de estudar...
3. Quais as disciplinas em que você mais tem facilidade? E mais dificuldade? Por quê?
4. O que você pensa (acha) sobre a matemática ensinada na sala de aula?
5. Você trabalha? Em quê? E como aprendeu seu trabalho? Ou sua profissão?
6. Você utiliza a matemática no seu dia a dia? Em casa ou no trabalho? De que forma?
7. Caso você utilize esses conhecimentos no seu dia a dia, como você aprendeu esses conhecimentos ou saberes matemáticos que você pratica no seu dia a dia?
8. Como são as práticas de ensino na EPJAI Campo de modo geral?
9. Como são as aulas de Matemática na EPJAI Campo? Quais os pontos positivos? E o que pode melhorar?
10. Você já participou de atividades do Tempo Comunidade (TC)? Quais? O que você pensa sobre essa relação do trabalho com conteúdos em sala de aula com a realidade da comunidade? Facilitam a aprendizagem? De que forma?
11. Há relação da matemática com as atividades do “Tempo Comunidade” (TC)? De que forma acontece essa relação? O que você pensa sobre essa relação da matemática escolar com as atividades na comunidade? Facilita a aprendizagem? De que forma?
12. a) A atividade Partilha de Saberes tem contribuído para a sua formação educacional em matemática? b) Em caso negativo, justifique explicando o porquê; b) Em caso afirmativo, de que forma? c) De quais atividades você já participou que se relacionam com a matemática? Explique.
13. O que representa a EJA Campo para você?
14. Qual o lugar do estudo em seu projeto de vida, nos seus sonhos? Qual área ou curso você pensa em seguir na continuidade de estudos?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – EPJAI Campo – coordenador

1. Apresentação: nome: função, idade, pertencimento/identidade étnico-racial, identidade regional (relação com o campo), formação escolar/educacional e experiência profissional.
2. O sr., como idealizador desse projeto, como o definiria, isto é, qual a essência da EPJAI Campo?
3. Qual o principal objetivo da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
4. Quais os maiores desafios até agora identificados pelo sr. para a gestão da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
5. O que se espera das educadoras e dos educadores da EPJAI Campo?
6. O que se espera das educandas e dos educandos da EPJAI Campo?
7. Quais os principais avanços da EPJAI Campo percebidos até o momento?
8. Quais as principais contribuições ou benefícios da EPJAI para a comunidade?
9. Quais as possíveis contribuições da EPJAI Campo para a aprendizagem matemática?
10. Em que medida a EPJAI Campo pode possibilitar a continuidade de estudos das e dos discentes no Ensino Médio e no ensino universitário?
11. Gostaria que explicasse o motivo pelo qual o sr. se dirige às professoras e aos professores como educadoras e educadores.

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – coordenadora administrativa da
EPJAI Campo**

1. Apresentação: nome, função, idade, pertencimento/identidade étnico-racial, identidade regional (relação com o campo), formação escolar/educacional e experiência profissional.
2. A sra., como coordenadora administrativa desse projeto, como o definiria, isto é, qual a essência da EPJAI Campo?
3. Qual o principal objetivo da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
4. Quais os maiores desafios até agora identificados pela senhora no desenvolvimento da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
5. O que se espera das educadoras e dos educadores da EPJAI Campo?
6. O que se espera das educandas e dos educandos da EPJAI Campo?
7. Quais os principais avanços da EPJAI Campo percebidos até o momento?
8. Quais as possíveis contribuições da EPJAI para a aprendizagem matemática?
9. Em que medida a EPJAI Campo pode possibilitar a continuidade de estudos das e dos discentes no Ensino Médio e no ensino universitário?
10. Quais as principais contribuições ou benefícios da EPJAI para a comunidade?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – educadoras e educadores da
EPJAI Campo**

1. Apresentação: nome, função, idade, pertencimento/identidade étnico-racial, identidade regional (relação com o campo), formação escolar/educacional e experiência profissional;
2. Como educadora/educador, como definiria a EPJAI Campo?
3. Qual o principal objetivo da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
4. Quais os maiores desafios até agora identificados pelo senhor ou pela senhora no desenvolvimento da EPJAI Campo de Paripiranga-BA? a) de modo geral; b) de modo específico, considerando as duas modalidades: EPJAI e Educação do Campo de forma integrada?
5. Você considera que o projeto precisa de melhorias? Em quais aspectos?
6. O que se espera das educadoras e dos educadores da EPJAI Campo?
7. O que se espera das educandas e dos educandos da EPJAI Campo?
8. Qual a sua percepção quanto à aprendizagem matemática das educandas e dos educandos da EPJAI Campo?
9. Quais as possíveis contribuições da EPJAI Campo para a melhoria da aprendizagem matemática?
10. a) Para você, o que é a Partilha de Saberes? b) Na sua percepção, ela contribui para a aprendizagem nas diferentes disciplinas? De que forma? c) E, em relação à aprendizagem matemática, em que medida e de que forma isso ocorre na sua percepção?
11. Você articula, no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas, temáticas, conhecimentos, conteúdos da matemática com outras disciplinas? Em caso afirmativo, com quais disciplinas e de que forma? Em caso negativo, justifique.
12. Como você avalia a articulação dos conteúdos curriculares com os conhecimentos populares cotidianos da, com e na comunidade, principalmente a partir do Tempo Comunidade e da Partilha de Saberes?
13. Em que medida essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento educacional das educandas e dos educandos?
14. Quais os principais avanços da EPJAI Campo percebidos até o momento?
15. Em que medida a EPJAI Campo pode possibilitar a continuidade de estudos das e dos discentes no Ensino Médio e no ensino universitário?

16. Quais as principais contribuições ou benefícios da EPJAI Campo para a comunidade?
17. Você considera que a sua prática pedagógica está coerente com o que prega o projeto?
Por quê?
18. Como você avalia sua experiência na EPJAI Campo quanto aos desafios e às contribuições para sua atuação e formação como profissional da educação e como professora de Matemática? (e integração com a área de Matemática?)
19. Quais potencialidades e quais problemas a sra. diagnosticou na comunidade Baixão desde o início do projeto EPJAI Campo para que vocês, educadores, pudessem trabalhar em suas aulas?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas semiestruturadas – sujeitos da comunidade

1. Apresentação: nome: função, idade, pertencimento/identidade étnico-racial, identidade regional (relação com o campo), formação escolar/educacional e experiência profissional.
2. Qual o principal objetivo da EPJAI Campo de Paripiranga-BA?
3. Qual a sua percepção quanto à aprendizagem das educandas e dos educandos da EPJAI Campo? E sobre a aprendizagem matemática?
4. O que você pensa sobre o Tempo Comunidade (TC) e a Partilha de Saberes? Há articulação com os saberes da comunidade? Têm contribuído para a aprendizagem dos(as) educando(as)? De que forma?
5. Quais as contribuições do experimento para a comunidade e para a aprendizagem dos(as) educandos(as)? E para a aprendizagem matemática?
6. Quais as principais contribuições ou benefícios da EPJAI para a comunidade?
7. Você considera que o projeto precisa de melhorias? Em quais aspectos?
8. Quais potencialidades e quais problemas a sra. conseguia identificar na comunidade Baixão antes da chegada da EPJAI Campo?
9. A sra. consegue perceber se essas potencialidades foram evidenciadas pela EPJAI Campo? e os problemas foram solucionados ou diminuídos?
10. Em que medida a EPJAI Campo pode possibilitar a continuidade de estudos das e dos discentes no Ensino Médio e no ensino universitário?
11. Enquanto comunidade, como você definiria a EPJAI Campo? O que representa para você e para sua comunidade?

ANEXO A - Nucleação Regional – Paripiranga-BA

Atos Administrativos

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARIPIRANGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER (SEC)
GABINETE DA SECRETÁRIA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02, DE 05 DE JANEIRO DE 2018.

Instrui gestores de unidades escolares da Rede Pública Municipal de Educação sobre matrículas e projetos integrados no contexto do reordenamento e da Educação do Campo.

A Secretária Municipal de Educação de Paripiranga, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO a necessidade orientar a matrícula no contexto do reordenamento da Rede Pública Municipal de Educação
CONSIDERANDO o estabelecido no parágrafo único do artigo 8º do decreto nº 38, de 7 de dezembro de 2017
CONSIDERANDO a implementação do reordenamento da rede pública municipal, disposta na portaria nº 03/2018

RESOLVE:

Art. 1º. As matrículas na rede pública devem orientar-se por esta instrução normativa, em consonância com as diretrizes organizativas contidas na portaria nº 03/2018.

Art. 2º. Devem ser renovadas normalmente as matrículas urbanas de estudantes da rede pública residentes na zona rural que no ato de publicação desta instrução normativa tinham vínculo institucional com escolas urbanas.

Art. 3º. Novas matrículas de estudantes com residência na zona rural devem ser feitas no núcleo mais próximo da moradia do aluno.

Art. 4º. As matrículas devem ser feitas levando-se em conta os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as comunidades a eles vinculadas.

§ 1º. Para efetivar o disposto no caput desse artigo, as unidades escolares devem atentar para a divisão do território do município, assim apresentada:

I – As unidades de ensino **Escolas Reunidas Professor Francisco de Paula**

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: 5JULYJWSXZ+Z5KDNRSQWOG

Esta edição encontra-se no site: www.paripiranga.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Abreu, Escola Municipal Presidente Emilio Garrastazu Médici, Centro Educacional Nossa Senhora do Patrocínio do Coité, Escola Municipal Dr. João Trindade, Escola Municipal Dona Maria Amélia Santos, Escola Municipal Casa Da Criança Nossa Senhora de Fátima (conveniada), integrante do NRE 1, devem garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes no perímetro urbano.

II – A unidade de ensino Escola Municipal João Celestino da Conceição, integrante do NRE 2, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes no Povoado Maritá e nas comunidades vizinhas de Serra Pelada, São Gonçalo, Lagoa de Dentro, Lagoa do Roçado, Lagoa da Sede, Curral do Gravatá e Gameleira.

III – A unidade de ensino Escola Municipal Rui Trindade, integrante do NRE 3, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Quixaba, Boqueirão do Mari, Estreito, Caldeirão, Terra Branca, Ladeira Vermelha/Travessão de Sinja e Amargosos/Corredor Vermelho I.

IV – As unidades de ensino Escola Municipal Manoel Barreto Guimarães e Escola Municipal Antonio Bráulio de Carvalho, integrantes do NRE 4, devem garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Corredor vermelho, Maria Correia, Boa Vista, Mandacaru, Caracol, Mandioca Brava, Cavaco de Dalmo, Cavaco de Antonio Barreto, Boqueirão dos Betos, Feirinha, Apertado de Pedras, Sítio Borges, Lagoa Salgada, Sítio do Ângelo e Cavaquinho.

V – A unidade de ensino Escola Municipal Manoel Rabelo de Andrade, integrante do NRE 5, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Mandacaru, Cabeça da Serra da Lagoa Preta, Roça de Dentro da Lagoa Preta, Boca da Mata, Alegres, Sítio dos Vermelhos, Lagoa Preta, Capivara, Mulungu da Lagoa Preta e Serra dos Dominginhos.

VI – As unidades de ensino Escola Cantinho da Paz e Escola Municipal Avelino Leite, integrantes do NRE 6, devem garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Roça Nova, Sabonete, Taquara, Chico Pereira, Capivara, Cajueiro, Salgadinho de Cima, Sabão, Pau-Preto, Roça de Dentro, Correntes e Matoso.

VII – A unidade de ensino Escola Municipal Maria Dias Trindade, integrante do NRE 7, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Baixão, Baixa Funda, Pau Preto, Taquara de Zé Pinto e Alto.

VIII – A unidade de ensino Escola Municipal Senhor do Bomfim, integrante do NRE 8, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Rumo, Travessão do Saco, Cabeça da Serra de Juju, Pau de Colher, Lagoa da Vaca, Logrador, Logradouro e Fazenda Velha.

IX – A unidade de ensino Escola Municipal Quintino Teles Guimarães, integrante do NRE 9, deve garantir matrícula, prioritariamente, aos estudantes residentes nas comunidades Baixa do Juá, Pau lavrado, Candéal, Raso do

Saco, Mulungu do Saco, Rumo e Poço do Espírito Santo.

§ 2º. Estudantes residentes em comunidade rural próxima do perímetro urbano, podem optar por fazer a matrícula em uma das escolas da zona urbana, desde que mais próxima da residência do que das escolas rurais.

§ 3º. Estudantes residentes em comunidade rural que tenham pai ou mãe trabalhando no perímetro urbano, e necessitam acompanhá-los, podem optar por fazer a matrícula em uma das escolas urbanas.

§ 4º. Estudantes da rede pública com matrícula rural que no ato de publicação desta instrução normativa tinham vínculo institucional com escolas de outro NRE distante da residência podem optar por renovar matrícula.

Art. 5º. Para favorecer a integração entre as escolas do campo e da cidade, as unidades escolares da rede pública devem planejar e desenvolver **Projetos Estruturantes Integrados (PEI)**.

I - Os PEI devem ser implementados semestralmente, devendo constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) no campo correspondente ao calendário de atividades anuais de cada unidade de ensino.

II - Os PEI devem ser organizados em duas etapas. A primeira diz respeito à realização de atividades na própria escola; a segunda, diz respeito à etapa municipal, de culminância, quando as escolas que tiverem representações se submetem a um júri (ou competição esportiva) e podem, assim, ser premiadas.

III - A SEC apresentará o período de inscrição dos PEI até a jornada pedagógica de cada ano, para que cada unidade de ensino defina a data de realização do calendário de atividades em seu respectivo espaço escolar.

§ 1º. Os **Projetos Estruturantes Integrados (PEI)** constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos, nas áreas esporte e lazer, arte e cultura, que devem buscar a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem e de gestão pedagógica, através da diversificação e da inovação das práticas curriculares, com foco na melhoria da aprendizagem.

§ 2º. Na **área de esporte e lazer**, os PEI compreendem os **Jogos Estudantis da Primavera (JEP)**, que devem favorecer ao processo formativo e à aprendizagem de modo inclusivo, valorizando a cultura da coletividade e do fazer com o outro. Em cada edição, o JEP deve homenagear uma personalidade do esporte paripiranguense.

§ 3º. Na **área arte e cultura**, os PEI compreendem:

- a) Arte em cena: **dança, teatro, poesia e música (ArtelnCena)**, destinado à premiação de projetos nascidos das aulas de linguagem e suas tecnologias, da educação regular e integral, que contribuam para a apropriação do conhecimento, através da valorização da criação

ANEXO B - Modelo TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS - EPIAI: Um estudo em uma escola do Campo em Paripiranga-BA

Pesquisador Responsável: Josefa Manuela dos Santos

Local onde será realizada a pesquisa: Escola Municipal Maria Dias Trindade – Sala avançada em Paripiranga-BA.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque sua participação irá permitir a ampliação dos resultados da pesquisa, de modo a contribuir com respostas a entrevistas semiestruturadas e as observações. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque a pesquisadora ao refletir sobre a temática do objeto de estudo, de forma integrada, ou seja, ensino e aprendizagem em matemática, Educação do Campo e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, notou a necessidade de se pesquisar sobre. A partir disso, evidencia-se a relevância de um despertar para essencialidade de práticas que distanciem este público da invisibilidade, a qual historicamente foi submetido. Desse modo, tende-se a levantar questionamentos referentes às percepções e práticas que configuram os processos existentes nessas modalidades, os quais a pesquisa pretende responder.

Os objetivos dessa pesquisa são "Analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em Matemática na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA" e os objetivos secundários "Repertoriar percepções dos/das docentes e discentes participantes da pesquisa sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e Educação do Campo e sobre as especificidades de ensinar e aprender matemática nesse contexto", "Relacionar as práticas de ensino em matemática desenvolvidas no contexto da pesquisa" e "Identificar possíveis relações entre os princípios políticos pedagógicos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e Educação do Campo na escola campo da pesquisa."

Página 1/ 5

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



Os participantes da pesquisa são coordenadores do Projeto EPIAI Campo, professoras(es) e alunos(as) que estão alocados(as) na sala avançada da Escola Maria Dias Trindade, participantes do referido projeto. No total, serão 35 participantes da pesquisa.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável **Josefa Manuela dos Santos** a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Praça Pedro Rabelo de Matos, 74. Apart. 302, Paripiranga – BA, 48430-000. Tel. (79) 9 9941-9378 e e-mail: manuelasantos@academico.ufs.br. E com, **Maria Batista Lima** – Endereço: Av. Melício Machado, 355 – Cond. Eduardo Gomes Costa. Apart.102, Atalaia, Aracaju- SE, 49037-445. Tel.: 79) 9 9939-1394 e e-mail: maballima.ufs2@gmail.com (Orientadora do curso de Mestrado).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Página 2/ 5

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** Os procedimentos utilizados na pesquisa serão entrevistas semiestruturadas, além da observação. Desse modo, acontecerão visitas referentes às observações bem como das entrevistas semiestruturadas.

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** De acordo com a res.cns nº 466 de 2012 e 510/2016, toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos em gradações diferentes. A pesquisa em questão apresenta, aos participantes, risco de desconforto e/ou constrangimento em fornecer informações e ou opiniões. Porém, ressalta-se que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente, com o objetivo de responder às questões de investigação. Todos terão suas identidades preservados, sendo mantidos em anonimato, salvo os que permitirem a divulgação de nome e respectiva imagem, fazendo uso para esse fim do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento destinado a preservar todos os direitos dos colaboradores da pesquisa. Destaca-se também que é garantida a liberdade de participarem ou não da pesquisa, bem como interromperem sua participação, a qualquer momento, se achar conveniente. Além disso, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (código civil, lei 10.406/2002, artigos 927 a 954 e resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 19).

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Dada a relevância da Educação do Campo e da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no ensino de matemática, busca-se analisar como a mesma tem sido tratada no ensino de Matemática, à luz da Lei nº 9.394/1996, em uma escola da rede pública de Paripiranga – BA. Anseia-se que a pesquisa possa contribuir com os participantes da pesquisa, através de dar visibilidade aos seus saberes e formas de pensar, contribuir com outros estudos sobre o ensino e aprendizagem em matemática nas

Página 3/ 5

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



modalidades de educação do campo e educação para pessoas jovens, adultas e idosas, como também apontar avanços, desafios e possibilidades nesse ensino, na perspectiva de uma educação humanizadora, que possibilite aos educandos a sua visibilidade nos mais diversos espaços sociais e culturais, permitindo-lhes percepções da relevância de si próprio bem como do espaço em que vive.

- ✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** As informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas, gravação de voz, imagens ou de qualquer outra forma serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.
- ✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** Caso o(a) sr/sra tenha interesse e solicite, tem o direito garantido a ter acesso aos resultados da pesquisa realizada.
- ✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** Você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- ✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Página 4/5

<small>Rubrica do Pesquisador Principal</small>	<small>Rubrica do(a) Participante da Pesquisa</small>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
 E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (quando não estibetizado)

Página 5/ 5

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--

ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS - EPJAI: Um estudo em uma Escola do Campo em Paripiranga-BA

Pesquisador: JOSEFA MANUELA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70755923.9.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.317.667

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2139808.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto.pdf), postados em 06/08/2023.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão, intitulada "Percepções e Práticas de Ensino e Aprendizagem em Matemática na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI: Um estudo em uma escola do campo em Paripiranga-BA", busca analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em Matemática na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em uma Escola do Campo de Paripiranga-BA. A justificativa do estudo, por sua vez, configura-se a partir da relação direta da pesquisadora com o objeto de estudo, de forma integrada, ou seja, ensino e aprendizagem em matemática, Educação do Campo e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. A partir disso, evidencia-se um despertar para essencialidade de práticas que distanciem este público da invisibilidade, a qual historicamente foi submetido. Desse modo, tende-se a levantar questionamentos referentes às percepções e práticas que configuram os processos existentes nessas modalidades. Assim, tem-se como questão norteadora da pesquisa: Quais as percepções e práticas de ensino e aprendizagem em matemática na EPJAI em uma escola do Campo de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79) 3194-7208

E-mail: csp@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 9.317.967

alunos(as) do Projeto EPJAI Campo de Paripiranga-BA) serão direcionados a responder um questionário a fim de identificar informações básicas. Acrescido a isso, terão momentos de observação das práticas, e em dados momentos, de forma exclusiva, serão marcados momentos para entrevistas semiestruturadas, ocorrendo-as de forma individual com cada participante. Desse modo, pode-se possibilitar que os mesmos expressem suas ideias e pensamentos de forma legítima e sem interferências. Assim, amplia-se a possibilidade, concomitantemente, de discussões concisas e análises pertinentes acerca da temática. Além de ampliar a possibilidade de contribuições para o meio educacional.

Critério de Inclusão: ____

Critério de Exclusão: ____

Metodologia de Análise de Dados:

Para a constituição dessa pesquisa, os processos metodológicos da pesquisa se enquadram na vertente de análise de dados a partir da produção de uma metanálise com publicações na Plataforma DBTD. Acrescido a isso, o estudo realiza-se a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas a fim de enriquecer a discussão e análise de dados. Diante disso, busca-se analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de Matemática na EPJAI em uma escola do Campo de Paripiranga-BA, através inicialmente, de revisão bibliográfica e, em subsequência, de análise do discurso, observações feitas no cotidiano dos Tempo Escola e Tempo Comunidade. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas com autorização dos participantes e/ou dos seus responsáveis legais. A partir da observação participante, coleta tipicamente utilizada na pesquisa etnográfica, espera-se compreender o grupo analisado de forma científica, considerando a interação com o mesmo, de forma a não só observar, mas aplicar técnicas de entrevista com graus de formalidade diferentes. Dessa forma, o objetivo fundamental é participar das atividades diárias do grupo e apreender os aspectos implícitos e explícitos da comunidade estudada. Já na análise de documentos, pretende-se analisar trabalhos publicados na Plataforma BDTD por meio de metanálise. Vale salientar que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, mediante o consentimento dos colaboradores. Outrossim, espera-se com essa pesquisa, analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de Matemática na EPJAI em uma escola do Campo de Paripiranga-BA. Além disso, contribuir com outros estudos sobre o ensino e aprendizagem em matemática nas modalidades de educação do campo e educação para pessoas jovens, adultas e idosas, como também apontar avanços, desafios e possibilidades nesse ensino

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** osp@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 9.317.967

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de Matemática na EPJAI em uma escola do Campo de Paripiranga-BA.

Objetivo Secundário:

Repertoriar percepções dos/das docentes e discentes participantes da pesquisa sobre EPJAI e Educação do Campo e sobre as especificidades de ensinar e aprender matemática nesse contexto. Relacionar as práticas de ensino em matemática desenvolvidas no contexto da pesquisa. Identificar possíveis relações entre os princípios políticos pedagógicos da EPJAI e Educação do Campo nas escolas campo da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: De acordo com a res.cns nº 466 de 2012 e 510/2016, toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos em gradações diferentes. A pesquisa em questão apresenta, aos participantes, risco de desconforto e/ou constrangimento em fornecer informações e/ou opiniões no momento dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e das observações. Porém, ressalta-se que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente, com o objetivo de responder às questões de investigação. Todos terão suas identidades preservados, sendo mantidos em anonimato, salvo os que consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento destinado a preservar todos os direitos dos colaboradores da pesquisa. Destaca-se também que é garantida a liberdade de participarem ou não da pesquisa, bem como interromperem sua participação, a qualquer momento, se achar conveniente. Além disso, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (código civil, lei 10.406/2002, artigos 927 a 954 e resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 19).

Benefícios: Dada a relevância da Educação do Campo e da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas para o público em questão e para toda a sociedade, busca-se analisar como a mesma tem sido tratada no ensino de Matemática, à luz da Lei nº 9.394/1996, em uma escola da rede pública de Paripiranga – BA. Anseia-se que a pesquisa possa contribuir com os educandos, possibilitando que os seus saberes e conhecimentos sejam valorizados, além de contribuir com outros estudos sobre o ensino e aprendizagem em matemática nas modalidades de educação do campo e educação para pessoas jovens, adultas e idosas, como também apontar avanços, desafios e possibilidades nesse ensino, na perspectiva de uma educação humanizadora, que possibilite aos educandos a sua visibilidade nos mais diversos espaços sociais e culturais, permitindo-lhes percepções da relevância de si próprio bem como do espaço em que vive. Acrescido a isso,

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: osp@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 9.317.667

pretende-se contribuir o âmbito educacional por meio da pesquisa, elucidando estratégias que deram certo no projeto bem como quesitos a serem revistos e/ou ampliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Qualitativa intitulada "PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: Um estudo em uma Escola do Campo em Paripiranga-BA, sobre a qual tratará acerca analisar as percepções e práticas de ensino e aprendizagem de Matemática na EPJAI Campo em Paripiranga - BA". Parte-se do entendimento que historicamente, culturalmente e socialmente este público perpassou por situações de invisibilidade e exclusão.

É uma pesquisa relevantes para o campo educacional, uma vez que contribuirá para a valorização dos saberes diversos e saberes matemáticos construídos pelos sujeitos da pesquisa, enfatizando a essencialidade da população do campo para a sociedade.

Tamanho da Amostra no Brasil: 35

Apoio Financeiro: Financiamento Próprio. Orçamento Apresentado: R\$ 3.878,00

Equipe de Pesquisa: JOSEFA MANUELA DOS SANTOS

Prof.ª Dr.ª Maria Batista Lima

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: osp@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 9.317.667

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2139808.pdf	06/08/2023 17:39:17		Aceito
Outros	modelo_TALE_UFS_ok.docx	06/08/2023 17:35:31	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo_TCLE_UFS_ok.doc	06/08/2023 17:34:46	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_brochura_resposta_comite.docx	06/08/2023 17:34:19	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_resposta_comite.docx	06/08/2023 17:29:57	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_CEP_UFS_OK.pdf	06/08/2023 17:28:50	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_assinado.pdf	21/06/2023 10:08:00	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.pdf	21/06/2023 10:03:24	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_assinada.pdf	21/06/2023 10:00:45	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ORIGINAL_ok.docx	13/06/2023 00:03:01	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Para_comite_de_etica_Manuela.docx	13/06/2023 00:00:48	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_JOSEFA_MANUELA_DOS_SANTOS.pdf	25/05/2023 13:54:31	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_de_infraestrutura_coord.pdf	25/05/2023 13:26:38	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_de_infraestrutura_assinado.pdf	25/05/2023 13:23:16	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO_ok.docx	24/05/2023 09:43:37	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis.docx	24/05/2023 09:41:14	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_direcao_ok.docx	24/05/2023 09:40:56	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: osp@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 9.317.967

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_coordenacao_ok.doc x	24/05/2023 09:40:35	JOSEFA MANUELA DOS SANTOS	Aceito
---	---	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 22 de Setembro de 2023

Assinado por:

ANA BEATRIZ GARCIA COSTA RODRIGUES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** osp@academico.ufs.br