

MARTA CORDEIRO DOS PASSOS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Enfrentamentos e possibilidades refletidos em histórias e
vidas de estudantes com mais de 60 anos**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

**Porto
2015**

MARTA CORDEIRO DOS PASSOS

**IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Enfrentamentos e possibilidades refletidos em histórias e
vidas de estudantes com mais de 60 anos**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na
Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

**Porto
2015**

Dedico este trabalho aos meus amados idosos:
meu pai: Maviael Passos (in memoriam); à
minha mãe, Alalice Paulino; às tias, Terezinha,
Lurdinha e Carminha.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Jireh (Deus da Providência), pelo cuidado durante todo o percurso de investimento mental e físico, em particular, nesse período de estudo, porque foi o meu consolo e amparo nos momentos de aflições e insegurança. Os ensinamentos Divinos foram balsamos para eu continuar firme e forte nessa caminhada: "Tudo o quanto te vier à mão para fazer, faze-o, conforme as tuas forças." (Eclesiastes 9-10).

Aos meus queridos irmãos e sobrinhos, que sem entender os meus isolamentos, sempre respeitaram o meu espaço com responsabilidades, cumprindo os silêncios solicitados e fornecendo as alimentações deliciosas, nos "enclausurados" finais de semana.

Aos Coordenadores de Pesquisa do NUPESF (Núcleo de Pós Graduação e Extensão da SOESE FAESC Campus II) Professora Doutora Silvia e Professor Doutor Heraldo Pereira, pela paciência e condução desse processo *Strictu Senso* no Brasil e colegas do curso de Mestrado, pelos finais de semana de estudos e encontros.

Aos professores Doutor José Bento e Doutora Dayse Cabral de Moura cujo norteamento nas referências aditadas no processo da minha escrita e as prioridades que deveriam ser focadas durante as narrativas dos idosos foi essencial.

Às Professoras Doutoradas da Graduação do Curso de Pedagogia da UFPE, pela categoria em permitir os seus olhares a este trabalho, na fase inicial. Na ordem alfabética, cito: Eliete Santiago, Conceição Carrilho, Ivanilde Monteiro, Kátia, Márcia Regina e Zélia Porto.

Aos simpáticos, elegantes e esforçados estudantes idosos :Dona Antônia, Sr. Rafael, Dona Josefa, Dona Marina, Dona Cosma, Dona Maria do Carmo, Sr. Antônio e Sr. Dionísio, que estiveram comigo tratando de assuntos da vida pessoal e acadêmica. A eles, a minha alegria por tê-los conhecido num momento tão bom e fecundo. O nosso encontro oportunizou que estes saíssem do seu anonimato para a vida.

Aos colegas do corpo docente e direção da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e funcionários das escolas por onde passei, recebendo incentivos nesta temática, sendo compreendida e desafiada a prosseguir o meu caminho. E também aos prestativos colegas da escola Cândida Maciel pelo apoio neste propósito!

O meu apreço também aos colegas e funcionários da rede municipal de Ensino de Recife e de Jaboatão.

Aos queridos idosos, Reverendo e membros da minha comunidade de Fé, pelas orações!

Em especial à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, Diretora do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto, que fez as necessárias orientações à distancia, pontuando o caminho para se concretizar este estudo. Toda a gratidão pelo entendimento das limitações que ocorreram ao longo dos meses até a consumação dessa escrita. À Doutora, toda a minha admiração!

RESUMO

O presente estudo analisa as percepções dos idosos a frequentarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública de ensino, em comunidades periféricas da Grande Recife, no Estado de Pernambuco. A análise considera o enquadramento das perspectivas políticas, no âmbito da educação brasileira, destinada a essa fatia populacional, tendo em conta os avanços e retrocessos vividos durante o período histórico, que oportuniza a participação da população adulta no sistema de ensino. O estudo teve como objetivo geral analisar a trajetória escolar de estudantes idosos da EJA, através das percepções dos mesmos sobre a escola no passado e na atualidade. Neste estudo optamos pela pesquisa qualitativa, através das histórias de vida dos idosos e seu contato com a escola, no contexto da EJA. Com a aplicação de inquérito por entrevista, foi realizada uma análise descritiva e de conteúdo, aos relatos de vida, considerando processualmente o percurso de vida e escolar de cada participante, no confronto entre uma escolaridade do passado e atual. Como resultado desta pesquisa, vale salientar que os sujeitos não perderam a simpatia pela vida, relatando, à sua maneira, as suas experiências vividas num passado hostil à escola. Todos referem as vantagens da educação, acreditando que agora com a maturidade adquirida, e frequentando os bancos escolares, só lhes falta a saúde para estudar melhor. Esperemos que este estudo sirva de suporte para outras pesquisas no campo da educação de jovens e adultos, de maneira a promover o diálogo entre os segmentos educacionais e ampliar o debate, visando a valorização pessoal desses educandos e educandas idosos nas redes de ensino.

Palavras – chave: Estudantes idosos, Educação de Jovens e Adultos, histórias de vida, valorização pessoal.

ABSTRACT

This review is an analytic perception about elderly people who attend Young Learners and Adults Education (EJA, Ensino de Jovens e Adultos) in Recife, Pernambuco state. The analysis will consider the political perspective in Brazilian education programs, destined to this population, taking into account the advances and setbacks experienced during this historical period, which gives adults the opportunity of participating in the education system. The study aimed to analyze the education trajectory of elderly people of EJA, through perceptions of this population in the past and nowadays. In this study we chose the qualitative research, through life stories of the elderly and their contact with school, in the EJA context. Applying Interview survey, a descriptive and content analysis, the life stories were carried out considering procedurally the way of life and school of each participant in opposition between an education from the past and present time education. As a result of this research is worth pointing out that subjects did not lose sympathy for life, reporting in their own way their experiences, lived in a hostile school environment past. They all point to the advantages of education, believing that now, with the acquired maturity and attending school banks, they only lack health, to study in a better way. Hopefully this study will serve as support for other researches in the field of youngsters and adult education, in order to promote dialogue between the educational segments and broaden discussion, look for a personal development of these elderly learners in educational networks.

Key words : Old Students, Youth and Adult Education; life stories; personal development .

LISTA DE SIGLAS

ABC-	Ação Básica Cristã.
AVC-	Acidente Vascular Cerebral.
CE-	Centro de Educação.
CONFITEA-	Conferência Internacional de educação de Adultos.
CEAA-	Campanha de Educação de Adolescente e Adultos.
CNBB-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNEA-	Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo.
EJA-	Educação de Jovens e Adultos.
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente.
FETAPE-	Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco.
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional.
MCP-	Movimento de Cultura Popular.
MEB-	Movimento de Educação Básica.
MEC-	Ministério da Educação e Cultura.
MOBRAL-	Movimento Brasileiro de Alfabetização.
NUPEP-	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Popular e em Educação de Jovens e Adultos.
OMS –	Organização Mundial de Saúde.
PAS-	Programa de Alfabetização Solidária.
PNAC-	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.
PNE-	Plano Nacional de Educação.
PRONERA-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SENAI-	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria.
SESI-	Serviço Social da Indústria.
SUS-	Sistema Único de Saúde.
UFPE-	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRPE-	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01 - Avanços na função de Supervisão Escolar.....	48
Quadro 02- Perspectivas das Histórias Orais.....	56
Quadro 03- Perfil dos Estudantes Idosos.....	64
Quadro 04- Categorização dos Contextos e Vivências dos Estudantes Idosos.....	95
Quadro 05- Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escolas I.....	127
Quadro 06 – Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escolas II.....	128

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	
AGRADECIMENTOS.....	
RESUMO.....	
ABSTRACT.....	
LISTA DE QUADROS.....	
LISTAS DE SIGLAS.....	
INTRODUÇÃO.....	16

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1. Breve Enquadramento Histórico.....	26
1.1.Os Primeiros Passos da Educação Popular no Brasil.....	29
1.2. Desenraizamento, caminhos percorridos pelo idoso desde a juventude	33
2.0. A Educação de Adultos no Brasil.....	35
2.1. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	37
2.2. Integração dos Idosos na escola de Jovens e Adultos.....	39
2.3. Curso noturno da Educação de Jovens e Adultos.....	41

CAPÍTULO II. O SUPERVISOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA EJA

1. Desafios da escola atual.....	44
1.1. A formação de professores reflexivos na EJA.....	48

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III. CAMINHO METODOLÓGICO

1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	51
2. A PERGUNTA DE PARTIDA	51
3. OBJETIVOS DO ESTUDO	51
4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	52

5. FONTES E RECOLHA DE DADOS.....	53
5.1 A história de Vida como método de estudo em investigação qualitativa.....	53
5.2 Fundamentação Conceitual de seleção de histórias orais.....	54
5.3. A Visão do Investigador num Estudo com Histórias Oraís.....	57
6. Contextualização do Estudo.....	58
7. População e Sujeitos	58

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1.A ENTREVISTA COMO RELATO DE HISTÓRIAS DE VIDA.....	60
2. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES.....	63
2.1. Dona Antonia, estudante 01.....	64
2.2.Sr. Rafael, estudante 02.....	66
2.3. Dona Josefa, estudante 03.....	68
2.4.Dona Maria do Carmo, estudante 04.....	71
2.5.Dona Marina, estudante 05.....	73
2.6.Sr. Antonio, estudante 06.....	76
2.7. Dona Cosma, estudante 07.....	77
2.8. Sr. Dionísio, estudante 08.....	79
3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	80
3.1.Materialidade e análise do discurso tema- Família.....	81
3.2.Materialidade e análise do discurso tema- Escola.....	83
3.3. Materialidade e análise do discurso tema- Trabalho.....	86
3.4. Materialidade e análise do discurso tema- Religião.....	88
3.5. Materialidade e análise do discurso tema- Lazer.....	91
3.6. Materialidade e análise do discurso tema- Saúde do Idoso.....	93
4. CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES IDOSOS.....	94
4.1. Contextos de família luto na infância.....	95

4.2. Contexto Cultural na infância: Migração.....	96
4.3. Contexto de Trabalho na infância: Trabalho na agricultura.....	97
4.4. Contexto de trabalho na infância: Serviço doméstico Feminino.....	98
4.5. Contexto de trabalho na infância: Trabalho de Ganho.....	98
4.6. Contexto cultural na infância: Religião Matriz Africana.....	99
4.7. Contexto cultural na infância: Religião Evangélica.....	100
4.8. Contexto cultural na infância: Saberes Escolares.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
6.APÊNDICES.....	
Apêndice I: Carta de Autorização para uso da entrevista.....	122
Apêndice II Questionário realizado com os estudantes idosos	123
Apêndice III-Relatos dos Idosos em Acontecimentos na vida e na escola	124
Apêndice IV- Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escola I.....	127
Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escola II.....	128

INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo a Organização Mundial de Saúde OMS (2003), existe um idoso para cada família constituída. Grande parte da população idosa, a partir dos 60 anos, tem despontado no cenário social como sujeito ativo. Tal acontece quer na vida pessoal, quer nas relações com o cotidiano, tendo em vista a demanda pela qualidade de vida tão anunciada pelos programas de governo. Nossa busca se insere nesse contexto a partir das seguintes interrogações: Quem são esses agentes educacionais? Que tipo de educação foi promovida para esse grupo da população? O que significa estudar nessa altura da vida? Quais os motivos que os levaram a não estudar no tempo devido? Como percebem a escola e como se lembram dela na infância? De que maneira se relacionam com o conhecimento que só agora estão adquirindo? Como a família vê os idosos no retorno à escola?

O interesse em investigar este nível etário, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), origina-se na convivência que tive com a minha mãe e tias idosas, nas experiências de extensão universitária e na nossa jornada de trabalho enquanto docente na rede pública de ensino, convivendo com adultos e avós, cuidadores de estudantes menores. Nossa curiosidade epistemológica sobre o tema surgiu pela reflexão da possível ação desses agentes no contexto escolar.

Historicamente, nos anos 30 do século XX, no Brasil, foi lançada uma campanha popular de alfabetização que possibilitava o adulto frequentar a escola: “antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (Paiva, 1987, p. 216).

Mais tarde, no final dos anos 50 e início dos anos 60, os programas de alfabetização para jovens e adultos possibilitaram às camadas populares uma oportunidade de aprofundamento de conhecimentos. No dizer de Paiva (Idem p. 259):

“A multiplicação dos Programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador dos grupos elitistas, já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado (...) a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista.

O saldo educacional promovido pelo regime conservador, refletiu no descaminho da aprendizagem significativa para adultos analfabetos, uma educação órfã de valores soberanos

que realçava a vontade de subordinar, comandar através da memorização de padrões silábicos pelo método da memorização a curto prazo. Não interessava eliminar as distorções entre o que a sociedade adulta escolar necessitava e os conteúdos do programa, mas apenas conseguir os resultados esperados a curto prazo, a fim de satisfazer o regime vigente. O especialista Ribeiro (1997, p. 29) pontua que:

“O primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. Consistia no uso de uma cartilha padronizada, com lições de ênfase na organização fonética das palavras. As lições partiam de palavras chave selecionadas e organizadas segundo as características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, como foco de estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo”

Nas salas de aula, os professores não eram formados e muitas vezes não tinham escolaridade suficiente para tal função. A educação para adultos era muito mais um clamor de uma minoria privilegiada da sociedade para melhorar esse índice de analfabetismo, do que parte consolidada do Sistema Educacional. O ato de ler e escrever estava subordinado ao tempo e a comando de uma programação ideológica patrocinada pela ordem vigente, destinada a grande massa de iletrados adultos, que procuravam a escola como refúgio de sua condição inferior intelectual, para aquisição da escrita do nome e leitura para os emergentes campos de trabalho,

"(...) do ponto de vista do Estado pelo menos antes dos governantes pretenderam utilizar claramente a educação como instrumento de difusão ideológica, a educação era apenas um dos setores que merecia atenção mas sem que fosse considerado mais importante ou de investimento mais urgente(...) Nesse momento acreditavam os governantes que, desenvolvendo-se o país, isto se refletiria na educação...produzindo esta mão-de-obra educada para os novos empregos que passariam a existir (Paiva, 2003, p. 329)"

Ao longo da história, os insuficientes registros no entorno do contexto educacional para adultos e idosos, esbarrou em demandas inacabadas somando-se a isso à falta de acesso à escolaridade. “Não se discute com o velho, não se confronta opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que é permitido aos amigos” (Bosi, 1994, p.78)

Camarano (1999) define que a Organização Mundial de Saúde OMS (2012) considera uma pessoa idosa, a partir dos 60 anos ou mais, se reside em países em desenvolvimento, e de 65 anos e mais, se reside em países desenvolvidos. No atual século, a mesma Organização menciona: “A população mundial está a envelhecer a passos largos. Entre o ano 2000 e 2050,

a proporção de pessoas com mais de 60 anos de idade entre a população mundial irá duplicar, passando de 11% para 22%. Durante o mesmo período, o número absoluto de pessoas com 60 ou mais anos de idade aumentará, muito provavelmente, de 605 milhões para dois bilhões.”

A revelação desse emergente crescimento da população idosa, reflete a baixa taxa de fecundidade e melhorias na esfera da saúde. O problema reside nas concepções de uma comunidade não idosa, em desenvolvimento, que longe do despertar da indiferença, alimenta, por décadas o conceito estereotipado de juventude, fruto de uma sociedade doutrinada pelo contingente vigor juvenil, que no auge de suas mudanças produtivas, depara-se com outra realidade: o envelhecimento na sua base populacional. Segundo Bosi (1994, p. 78) :

"Nos cuidados com a criança, o adulto investe para o futuro, mas em relação ao velho age com duplicidade e má fé. A moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção (...) A característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade"

De acordo com Camarano (1999), o conceito de ser idoso na sociedade comum, ocorre por dois caminhos. O primeiro pelo juízo de valor a partir de características biológicas através da incapacidade física e mental ou da idade cronológica, mesmo que o indivíduo não aparente a idade delimitada para esse segmento e o segundo, do ponto de vista da autora, ocorre pela longevidade, através dos avanços da medicina, pela participação desse idoso na vida social pelo acesso ao trabalho e pela vida em família.

Esses ganhos foram concebidos desde bons hábitos alimentares até atividades públicas ativas a partir da juventude, possibilitando inferir sobre o idoso que não existe um grupo homogêneo, sobretudo, pela diversidade demográfica e econômica vinculada a esses indivíduos. Ainda nas considerações de Camarano, nos anos 40, em nenhum momento o idoso aparecia como sujeito escolar, ou melhor, não se considerava a sua participação efetiva, tendo em vista as peculiaridades dessa categoria etária.

Privilegiar o fator idade sem considerar a heterogeneidade, características biológicas e os valores relacionados a esses indivíduos, é negar suas particularidades. Não existe um **idoso único**, porém esses fatores são elementos essenciais para a qualidade de vida dos idosos, como afirma Neri (2004, p.8) :

“Uma velhice bem sucedida revela-se em idosos que mantem autonomia, independencia e envolvimento ativo com a vida pessoal, com a família, com os

amigos, com o lazer, com a vida social. Revela-se em produtividade e em conservação de papéis sociais adultos”.

Cientes da heterogeneidade da população de idosos, destacamos ser relevante neste estudo, ouvi-los e permitir que as suas narrativas indiquem caminhos dentro da educação, com ações precisas destinadas ao trabalho na educação de adultos e idosos. É necessário minimizar as distâncias entre o que a sociedade espera do idoso e o que pode contribuir para aceitá-lo, respeitá-lo não como um ser menos capaz, mas entendendo-o como sujeito que precisa viver “projetos democráticos” no campo da sobrevivência humana. Por isso, frente a uma realidade contemporânea excludente, como sugere Arroyo (2005, p. 223):

“A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que inspiram” na década de sessenta, continuam tão atuais em tempo de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente”

Nossa relação com o tema não está limitada aos recursos metodológicos empregados na sala de aula, ou como esses sujeitos aprendem, mas em conhecer como foram suas histórias de vida e como suas experiências interferiram nas suas trajetórias escolares. Pretendemos a partir de seus relatos, verificar também, como seus olhares sobre a escola se aproximam e se distanciam dela.

Outro aspecto da nossa motivação pelo tema em estudo, ocorreu ainda na educação pública regular. Não entendíamos as diferenças mas percebíamos ausências de políticas públicas educacionais que contemplassem os reais interesses dos jovens e adultos. O que vimos, ao longo dos anos, foram tentativas compensatórias de erradicar a pobreza intelectual, sem os necessários acompanhamentos nas práticas pedagógicas e investimentos nas melhorias educativas voltadas para esses sujeitos aprendentes, considerados da população marginalizada. Como afirma Souza (2000, p.16)

“Do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art.9º 1º, c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela lei n. 9.131/95). A EJA, de acordo com a lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente”

Segundo Berquó (1988), contemplar o idoso na agenda social do país, é uma tarefa que exige compromisso e vontade política do governo e da sociedade como um todo. A comunidade nacional e internacional tem revelado, durante décadas, resultados vergonhosos ou inexistentes sobre a participação do idoso na escola, permitindo inferir acerca do desequilíbrio entre as propostas da EJA, que existe e se arrasta no interior da própria prática pedagógica, e a “recepção” aos idosos que optam pela escola a fim de ampliarem sua alfabetização. A importância dessa aprendizagem, nesse processo, foi pontuada na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) organizada na cidade de Belém em 2009, sobre a importância dessa aprendizagem para uma educação sustentável, focada na **aprendizagem ao longo da vida**,

“O papel da aprendizagem ao longo da vida fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros(...). Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.”(VI CONFITEA, 2009, pp. 6 e 7).

A versão da VI Conferência, junto à sociedade civil e governamental, revela a importância desse documento no ato educativo, inclusive no que concerne ao idoso uma educação parceira onde os sujeitos atuem junto à sociedade com os saberes que lhes compete, tendo em vista suas experiências, suas memórias e contribuições ao longo da vida. No Brasil a lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, institui o Estatuto do Idoso, com vista a regular os direitos assegurados a pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

No percurso dessas constatações, o trato educacional se arrasta por sucessivas empreitadas desvinculadas de ações que reconheçam participação efetiva do idoso no processo educacional. Ora, porque os modelos de educação vigente não atendem, a contento, a formação básica voltada a esse público, reforçando a imagem da ausência de políticas públicas legítimas para uma comunidade que vive as experiências de serem pais, avós,

aposentados, domésticos do lar, ora os saberes não são aprofundados para essa parcela da população, que sente muitas dificuldades no contato com a formatação dos cursos modulares, geralmente com práticas curriculares voltadas para o ensino regular destinado aos estudantes.

Foi-nos oportuno compreender que, entre tantos objetos de estudos produzidos, a referência sobre os idosos ainda está muito incipiente, fatos constatados, por exemplo, na nossa graduação, no curso de Pedagogia da UFPE, em Programas de Movimentos Sociais, Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos quais atuei como estudante universitária em encontros promovidos no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), ambos no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessas instâncias foi-nos referida a necessidade de ampliar essa temática sobre o estudo do idoso, especificamente na modalidade de ensino da EJA.

No campo teórico, selecionamos teses e dissertações produzidas no CE que abordassem temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Nossa escolha pelo referido Centro dá-se por ser um campo de excelência em pós graduação (Mestrado e Doutorado) no Estado de Pernambuco, por abrigar a Cátedra Paulo Freire, que atua em trabalhos de pesquisas com experiências nacionais e internacionais, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular veiculadas pela programação do Colóquio Paulo Freire, realizada a cada dois anos.

Em contato com a produção científica do CE, na área de Educação de Jovens e Adultos, fizemos uma breve busca nas dissertações ocorridas nos anos de 2007 a 2012, na Biblioteca Setorial, que tratassem da Educação de Jovens e Adultos e também da temática do idoso. Nesse recorte do estado da arte, foram selecionadas quatro teses e dezoito dissertações acerca dos estudantes EJA, que sintetizassem esta problemática no Brasil.

Nas produções científicas analisadas sobre a EJA nos diversos campos do saber, observamos que são mínimas as contribuições sobre a presença do idoso nessa modalidade de ensino. As amostras ampliam o debate e continuam denunciando os vícios da imprecisão das políticas públicas e educacionais destinadas à EJA. Apenas em uma dissertação, Tavares (2011) aponta o idoso como objeto de investigação, relacionando o saber do professor sobre essa categoria, no curso de educação física. Ainda nessa pesquisa, o idoso não é posto como sujeito escolar do processo ensino-aprendizagem.

O que possibilitou a seleção das produções foi identificar, na maior parte das pesquisas, que os sujeitos adultos viveram rotinas e suas expectativas foram limitadas pelo

fórum escolar. Sua fala e o seu mundo exterior, muitas vezes, foram e ainda continuam ignorados pela limitação do tempo que não dá conta dos resultados esperados ou determinados. O projeto da superação de suas fragilidades passa à margem de uma programação destinada a inserir o indivíduo adulto ao que está proposto nos Programas Educacionais a serem cumpridos.

Nem sempre estes proclamados programas estão em sintonia com os interesses dos educandos. O saber sistematizado, esbarrando em vícios oriundos de uma concepção limitada do saber adulto, gera o descompasso entre saber e fazer, devido a metodologias fechadas sem as devidas reformulações no âmbito do ensino e aprendizagem. Os estudos ainda apontam melhorias na aprendizagem do estudante, a partir da participação mais intensa das atividades que envolvem o companheirismo, principalmente fora do ambiente escolar, em sintonia com seu cotidiano, o que possibilita maiores interesses e significados para esses sujeitos.

Foi salutar considerar o recorte da nossa pesquisa, abordando o idoso na EJA, pela escassez de estudos no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco sobre a importância de investigar, com precisão, o que se tem feito, porque não avança um olhar específico acerca da inclusão social do idoso a partir da escola pública, desde a formação nos cursos superiores.

Nesse trabalho procuramos dialogar com alguns autores que consideramos importantes para o embasamento de nossas categorias, tais como Josso, (2010); Paiva, (2003); Bosi, (1994); Romanelli, (1999); Beauvoir, (1990) entre outros, procurando elementos de apoio, nesses autores, a fim de estruturar a temática do idoso.

Nossa metodologia se dá a partir das histórias de vida de estudantes idosos da I e II fase da EJA, em quatro escolas públicas, em comunidades periféricas da Região Metropolitana da grande Recife, pelos municípios de Jaboatão dos Guararapes e São Lourenço da Mata, no Estado de Pernambuco.

Como tal, a nossa **Pergunta de Partida** é a seguinte:

- Como os estudantes idosos da EJA percebem a escola, em comparação com as lembranças da escola da sua infância, considerando o seu percurso de vida?

O estudo teve como **objetivo geral** analisar a trajetória escolar de estudantes idosos da EJA, através das percepções dos mesmos sobre a escola no passado e na atualidade.

Nossos **objetivos específicos** são:

- Identificar como o idoso percebe a escola na sua infância;
- Analisar as percepções dos idosos sobre a escola atual;
- Comparar as memórias dos idosos com a sua trajetória escolar, ao longo da vida;
- Identificar que tipo de escola é valorizada nas narrativas desses estudantes, na faixa de idade entre os 60 e os 73 anos.

O corpo do trabalho consta essencialmente de quatro capítulos: no primeiro capítulo tratamos sobre um breve enquadramento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, acerca de seus primeiros passos com a educação popular, destacando os impactos da conjuntura política. Como suporte teórico na fundamentação teórica, utilizamos os textos de Paiva, Romanelli e Freire sobre a EJA no Brasil, destacando esses autores para informar os impactos ocorridos que deram visibilidade, após o período colonial, sobre a inexistência de educação voltada para adultos. Destacamos, com brevidade, o processo de desenraizamento, os caminhos percorridos pelo idoso desde a juventude, a integração do idoso na escola e o curso noturno.

No capítulo dois, pontuamos o contexto do supervisor na EJA e os desafios na escola atual. Refletimos também acerca da participação do professor nessa modalidade de ensino, no tocante ao amparo nos textos de Tardiff, Alarcão e Freire.

No terceiro capítulo, apresentamos o caminho, as opções e estratégias metodológicas utilizadas para investigarmos as histórias de vida e as experiências dos estudantes idosos desde a infância ao seu retorno à escola, através da escuta de suas narrativas. Este capítulo, em nossos contatos, permitiram momentos significativos em ouvi-los e estarmos atentos aos seus depoimentos naturais e reflexivos.

Foi-nos oportuno, nessas narrativas, ouvir as experiências marcadas no campo da satisfação, por conquistas e promoções, na escolarização dos filhos e netos; de poderem imprimir suas histórias como mulheres e homens que nasceram em ambientes distintos, sem os favorecimentos da atual década, mas não perderam o encanto pela família em contribuir, com seus relatos, dizendo de maneira singular suas memórias, como *ser físico* e “conectado” com as reações externas do seu pensamento, das suas emoções, no tocante as limitações da vida pessoal e educacional, como sugere Josso (2010, p.74) “Esse ser físico está muito

presente em nossos relatos sob diversas formas: a Saúde e a doença, a maternidade e a paternidade, a filiação, o aspecto físico, apreciado ou lamentado (imagem de si), a sexualidade, a alimentação, o movimento em diferentes modalidades esportivas ou abordagens corporais, a fadiga etc.”.

No quarto capítulo, apresentamos nossas análises, a partir da captação dos relatos pontuais dos idosos em temas principais como: família, educação, trabalho, religião, lazer e saúde do idoso, fazendo uma análise dessa trajetória para situar pontos semelhantes e distintos entre os educandos, focando nossas perguntas iniciais. As referências bibliográficas e as considerações finais tomando como referência a concepção do idoso não como parte final do ciclo da vida, mas como sujeitos atuantes, também têm consideração neste capítulo.

A parte que cabe aos apêndices destacam dois documentos legais e parte exclusiva desse arcabouço de pesquisa: o questionário utilizado com os estudantes idosos, para informá-los sobre o conteúdo das entrevistas. Consta também a carta de “Autorização e Uso da Entrevista”, que posteriormente foram legitimadas pelos estudantes participantes, através de seus Registros Gerais pessoais, e, assinadas, também, por duas testemunhas, funcionários habilitados das escolas de procedência dos estudantes ou seus parentes de primeiro grau e o Cronograma de Atividades de Pesquisa e os Relatos dos Idosos em Acontecimentos na Vida e na Escola.

PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

Durante séculos, caminhamos com o descompasso do que o sistema educacional do país em crescimento propõe, e o que a história revela nos bastidores das experiências travadas pelo jogo de interesses dos colonizadores, senhores de engenho, detentores dos meios de produção, coronéis, agentes ligados à oligarquia do poder, dentre outros, e também com correntes que ainda afloram na arena das idealizações de uma educação, pela falta de iniciativa política e financeira para corrigir distorções educacionais existentes.

Leite (2002) destaca a população de adultos como a maioria marginalizada, de mão de obra de baixo custo, cuja moeda de troca era o serviço artesanal e braçal. Aquela que crescia vertiginosamente, e aparentemente, não ofuscava o brilho da classe dominante e da qual não se solicitava a qualificação para o trabalho, característica que só aumentava a fileira dos sem méritos sociais.

Para Soek (2009), esse momento reflete o aspecto dual da educação, ocorrida no início do século passado, proclamada pelos colonizadores: a educação para classe dominante, que beneficiava uma minoria privilegiada, que durante décadas, desde a sua vigência, só facilitou o acesso ao patrimônio cultural, obtendo ganhos e sucesso fora do país e educação primária, destinada, que almejavam os degraus ascendentes do saber, que só passou a ser reconhecida a partir da Constituição Brasileira de 1824.

Romanelli (1999) afirma que a educação brasileira, enforma das consequências da ação dos portugueses, apontando o Brasil como o país do atraso intelectual e improdutivo economicamente. Segundo Soek (2009, p.8) , “Em consequência disso, pouco a pouco, foi aumentando o percentual de pessoas não alfabetizadas. De acordo com o censo de 1920, havia um índice de 72% da população, acima de 5 anos de idade, que nunca havia ido à escola”. Nessa educação inconsistente o que se encontra é uma educação sem as vontades políticas necessárias para corrigir os males que afetavam principalmente a massa dos sem escola, sobretudo a educação dos jovens e adultos. Entender a educação no Brasil, em períodos remotos, é refletir as crises internas promovidas por seus representantes com a sociedade dos sem acesso à escola, pela falta de uma consciência política, que viabilizasse os meios de acesso aos sujeitos nascidos no país.

Paiva (2003) foca a articulação entre essa educação e ,posteriormente, os encaminhamentos da EJA, ocorridos no cenário educacional pelos encontros e desencontros, no início do século, e as concepções da Educação Popular desenvolvida no Brasil. Um dos pilares levantado pela autora, acerca da precariedade do ensino, seria a negligência por parte da sociedade do poder, que contemplava os interesses políticos vigentes. Por outro lado, os projetos educacionais também contavam com o despreparo da elite em cuidar da educação brasileira, que acentuava as disputas internas pelos interesses pessoais de manter-se em seus cargos.

Com o início da industrialização e o processo de urbanização, Ianni (1995), sinaliza que a sociedade brasileira passa a mobilizar a classe dirigente e representantes da sociedade letrada a promoverem iniciativas ao ensino elementar, a fim de atenderem as exigências nacionais e internacionais. Foram criadas oportunidades educacionais ao povo e expansão desse ensino a jovens e adultos analfabetos, excluídos do cenário acadêmico.

A literatura educacional revela fatos referentes à exposição de fatores internos (cultural) e externos (econômicos) que implicaram discutir mudanças que minimizassem os índices de analfabetismo, constatados pela comunidade internacional ,responsabilizando o país a criar projetos educativos ,ainda nos anos 20, para educação de adultos.

Tendo em vista os ajustes no atraso educacional da população brasileira, no cenário educacional surgem representantes da sociedade que discutiam coletivamente os indesejáveis patamares de escolaridade das camadas populares. Nessa perspectiva, emergem os programas voltados a erradicar o analfabetismo, presente na classe popular.

Ainda nos anos 90, foi apresentada a necessidade de repensar a Educação de Jovens e Adultos, diante de uma aceleração nos diversos setores sociais, econômicos e políticos pela Declaração de Hamburgo na Alemanha (1997) que dentre tantas inquietações ressaltava aos povos e seus líderes mundiais a seguinte pontuação:

“No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil visando a educação de adultos. O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade , (...) o papel do Estado está em transformação, Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. (...) Do mesmo modo. É dever do Estado garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidade e suas aspirações em termos educacionais. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios devem ser envolvidos na promoção da educação de adulto(...) (Declaração de Hamburgo, na Alemanha , 1997, pp. 1 - 2)

Segundo Romanelli (1999), no Brasil, em 1942, foram introduzidas escolas profissionais para atender a pressões externas na perspectiva do sujeito ausente da escola, receber conteúdos que aproximassem os anseios da nação no processo de produção.

No dizer de Paiva, (1987), com a chegada da indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria (SENAI), chegava, também, o modelo educacional focado na preparação de mão de obra que atendesse aos meios de produção. Havia um cenário escasso de escolarização e qualificação profissional, emergia um sentimento de inoperância. Pelos caminhos da educação, surge, então, o acesso aos bens de prestígio escolar, destinados ao adulto:

“ A educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para ‘uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância’, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário;devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social.E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral” (Idem, p.179).

Desponta em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização que consistia em dinamizar o processo educacional fechado e excludente em **educação problematizadora**, consciente, valorosa nos aspectos da humanização do indivíduo. Acende o desafio de uma proposta educacional, antes presa unilateralmente a um indivíduo.

A versão de Freire (1989) para esse desafio educacional, anulava a cartilha como ponto de partida para aquisição de bens de prestígio da escola e ancorava sua base “na leitura de mundo que precede a leitura da palavra ”(idem, p.09). Nesse aspecto o educador não era apenas uma figura alegórica, que tomava os conteúdos prontos e os transmitia aos seus subordinados a parte operacional, que não era vivenciada de forma dogmática ou inocente, pelo educador ou educadora. O compromisso seria trabalhar uma visão crítica que os possibilitassem os estudantes a intervir nos diversos campos da vida.

O papel do professor era como mediador, ou seja, perceber como se davam as ocorrências cotidianas trazidas por esse grupo de estudo e partir da realidade, do contexto local e real desses sujeitos possibilitando-os ao caminho da liberdade da palavra e de possíveis intervenções em sua comunidade e no seu meio.

1.1. Os Primeiros Passos da Educação Popular no Brasil

Pensar a história da Educação Popular no Brasil é caminhar por alguns labirintos políticos onde a educação estava concentrada nas mãos de regentes autoritários, que permitiam ações assistencialistas e conservadoras durante décadas, inclusive, descaracterizando a educação humana e valorizando a educação técnica em detrimento da educação humana. Segundo a literatura educacional, os impactos relacionados a essa conjuntura política, ocorreram a partir do governo João Goulart, no golpe Militar de 1964, vivenciado por um modelo autoritário e repressor, no qual qualquer insubordinação ao sistema vigente era passível de punição. No período, iniciativas como as de Paulo Freire já afloravam, entrando em desacordo com o modelo conservador e tecnicista, ferindo os brios de seus idealizadores, resultando na expulsão de Freire e outros líderes que defendiam as causas sociais e educativas das camadas populares do cenário educacional.

Ao longo da formação do povo brasileiro, a educação sempre foi palco de inúmeras idas e vindas, na esfera dominante. Nesse aspecto, Paiva (2003) evidencia que a discussão inicial sempre foi ajustar a educação aos interesses que vigoravam no país, quer fosse por consolidação política nas formas de consolidação de uma política que favorecesse os grupos dominantes, quer fosse por exigências externas, isto é, voltadas aos interesses e favorecimentos econômicos de grupos aliados ao país. Frente ao embate da situação educacional e como ela seria implementada, vários fatores fizeram parte desse período de “confusão” no trato com a promoção da educação popular.

Em primeiro lugar, “**o entusiasmo pela educação**” (Idem, p.104), uma exigência internacional, motivado pelo capitalismo, era incentivado pelo cristianismo e propunha à população o domínio dos códigos de leitura e escrita, elementos de prestígio da classe dominante. No Brasil, os números expressavam uma realidade vergonhosa, a maioria da população estava analfabeta, o país despontava como um dos piores índices de analfabetismo perante a comunidade internacional, que convidava o Brasil a ajustar sua política educacional voltada para o povo analfabeto para que esses tivessem acesso aos códigos de prestígio. Esse primeiro grupo educacional, nascido desde a revolução industrial, na Europa, tinha na pessoa do médico Miguel Couto, o representante da sociedade letrada. Este expressava seu repúdio ao analfabeto “não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria” (idem, p.109), para ele o ensino obrigatório era o remédio que esse contingente precisava e reforçou sua

visão quantitativa em detrimento da qualidade do saber, curar todos por um único remédio, ignorando o contexto do indivíduo.

Paiva (2003) ressalta que esse “entusiasmo” tinha como objetivo combater as mazelas do analfabetismo e universalizar as oportunidades às massas, atendendo assim aos interesses da classe política. A educação estava na vitrine como “capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação” (Idem, p.38)

Um segundo fator ocorre no cenário educacional “**o otimismo pedagógico**”, representado pelo movimento reformista, por Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros, que destacavam a importância do funcionamento eficiente e de qualidade dos sistemas de ensino, em detrimento da expansão da oferta de má qualidade. As principais diferenças entre eles, eram as condições necessárias para que os sujeitos, desde o analfabeto até aos profissionais responsáveis pelo ensino, adquirissem as informações precisas para atuar nas tarefas sociais, sobretudo, porque é nas estruturas sócioeconômicas e políticas da sociedade que a função educativa acontece por que,

“Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro dos padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais”(Paiva, 2003, p. 40)

O terceiro fator é o “**realismo em educação**” ligado ao grupo de Anísio Teixeira, que defende a qualidade da educação, pontuando o favorecimento das oportunidades de ensino às classes populares, tendo em vista os desafios da sociedade descompensada entre o real analfabetismo e as possibilidades de inseri-los nas propostas de transformação social. Ainda nesse grupo, surge a proposição dos cristãos protagonizando mobilizações em defesa dos adultos para uma educação libertadora, igualmente proclamada por Paulo Freire (1987), que defendeu o direito desses adultos de viverem a experiência da consciência política e social através das oportunidades, o “realismo educacional”. Conservadores e revolucionários defendiam educar o homem para o campo social, econômico e político e a dinâmica posta era centrada na produtividade, no rendimento e na eficiência.

“Procuravam seus defensores analisar a forma como a atuação educativa poderia contribuir para a transformação da sociedade, para a revolução proletária; além disso, comprometiam-se também com os ideais educativos tradicionais, defendidos principalmente pelos liberais, como parte da luta por melhores oportunidades de vida para as classes populares” (Paiva, 2003, p. 43)

Por outro lado, o quarto fator, o “**investimento em mão-de-obra qualificada**” do grupo “tecnocrata”, distancia-se da proposta de promover o acesso da população à escolarização básica , inclusive adulta analfabeta. O que interessa aos interesses políticos dominantes vigentes, investir diretamente na mão-de-obra qualificada:

“ Este grupo compromete-se politicamente, com a ordem vigente ; interessa-lhe saber de que modo podemos fazer do sistema ou dos movimentos educacionais instrumentos eficazes de modernização, de funcionamento adequado das estruturas socioeconômicas vigentes e de fortalecimento dos grupos políticos dominantes. (Idem, p.45)

Os vestígios que esses modelos educacionais deixam para um cenário em constante mutação, define o tipo de identidade educacional, com a qual convivemos ao longo das décadas. A grande maioria dos governantes não só imprimiu marcas políticas, como também instituiu um modelo temporário, destinado às camadas populares, naquele momento, maioria no país.

Romanelli (1999) explica que na década de 40 prevalece o saber sistematizado pela apropriação da palavra, por vias mecânicas, que pouco dizia sobre a realidade dos sujeitos, moradores de periferia, com baixa ou sem nenhuma renda. Diante dessa negação e pobreza intelectual, surge um descontentamento nos movimentos populares acerca dessas práticas, a começar pelo caminho da alfabetização de adultos. É defendida uma educação humanizadora, no sentido de compreender seu mundo e entorno, a partir de uma visão reflexiva, utilizando seu meio, seu cotidiano, como palco de um discurso real, pela compreensão que:

“Educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (Pinto, 1984, p.29).

Com a finalidade de conscientizar a população sobre seu papel na sociedade, surge o Movimento de Cultura Popular (MCP), com representantes e educadores populares, a exemplo de Francisco Julião, Elder Câmara, Paulo Freire e outros, comprometidos com o futuro dos cidadãos. Desenvolvem, assim, reuniões em diferentes ambientes mobilizando a comunidade, a fim de despertar uma nova leitura de mundo.

Mortatti (2004) entende que os fatores políticos condicionam e definem a mudança educacional. Se por um lado a educação popular esteve atrelada à educação do sujeito construtor de sua história, por outro, a educação regular entra em descompasso com os modelos mecânicos, não atendendo à demanda educacional ideológica:

“(…)saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (Idem, p.15)

Freire (1987) nos instiga a refletir sobre as práticas instauradas, estabelecendo diálogos e confrontando os sujeitos pela reflexão e problematização do seu "eu" com e no mundo, desafiando a reinvenção do saber numa perspectiva de intervenção social:

“ Num permanente movimento de busca(...) Vocação negada, mas também afirmada na própria negação na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica somente apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam...” (Idem, p.30).

É usual pessoas adultas ou na terceira idade afirmar que o seu tempo de escola pública já passou, num país de grandes contrastes, como afirma Souza (2000, p. 18)

“Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “ Dois Brasis!, “oficial e real”, “ Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituíram”

Tomaremos como problemática de estudo, a Educação de Jovens e Adultos onde o Estado permite a população tomar conhecimento dos dados, segundo estudos recentes do IBGE (2010). A população de idosos está cada vez mais crescente em todo o território nacional, mas freia recursos estruturais de ordem pedagógica e econômica, para qualificar o setor populacional presente, também na demanda por educação. Uma constatação veiculada pelos meios de comunicação, pontua que o crescimento do idoso tende a alavancar a pirâmide populacional brasileira nos lares domésticos. Esse aspecto faz repensar na fala de Foucault (1977, p. 163) “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza”.

O cotidiano incita esses aprendentes a participarem de uma dinâmica escolar demonstrando interação com o mundo acadêmico através de seu saber, fruto de relações tecidas nos diversos segmentos da vida. A Educação de Jovens e Adultos tem o seu formato e amparo legal, segundo Souza (2000, p. 16):

“Do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art.9º 1º, c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para educação de jovens e Adultos(EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente”

No trato com o conhecimento escolar, o processo educacional se deu numa dimensão verticalizada onde os sujeitos mais velhos, que deveriam participar ativamente do processo educacional, vivem à margem. Percebe-se o declínio educacional sofrido pela população adulta, na essência dessa história de exclusão.

1.2. Desenraizamento, caminhos percorridos pelo idoso desde a juventude.

Idosos que migraram de suas localidades de origem, passaram por um processo de desenraizamento quando jovens, iniciando assim, uma realidade diferente. Bosi (1987, p.17) ressalta o que ocorre nessa transição:

“ o migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a Deus...Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade a sua fala é chamada código restrito pelos linguistas, seu jeito de viver, carência cultural, ‘sua religião credence ou folclore. Seria justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento”.

Elias (2001) destaca que alguns migrantes deixam para trás condutas pertinentes ao seu cotidiano para enveredar em possibilidades de sobrevivência, em espaços geograficamente avançados. Nesse percurso, poderá haver resistências, ou não, dependendo do grau de atuação real desses sujeitos na aceitação dos elementos existentes na coletividade. Na maioria das vezes, o tempo nem sempre se encarrega de lapidar as lembranças ocorridas no passado, que dependendo do enraizamento, poderá acomodar ou alongar lembranças no consciente dos sujeitos. A intensidade dessas lembranças identificará se houve ou não desenraizamento.

Nesse cenário de lembranças, as constantes mobilizações e mutações vividas no percurso pessoal e social desses sujeitos são amostras que refletem as possibilidades de entenderem seu passado. Dentro desta abordagem ressalta-se a contribuição de Ciampa (1994, pp. 127-131) nos aspectos da humanização:

“Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela [...] interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem. Até certa fase esta relação é transparente e muito efetiva; depois de algum tempo, torna-se menos direta e visível; torna-se mais seletiva, mais velada e mais complicada”

É no campo da política, na falta de interdependência entre o ser e as organizações que ocorrem a invisibilidade do sujeito construtor da sua história. De um lado as instituições que estabelecem o comando, do outro a “razão humana” às regras postas.“ A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão científica, nem meramente acadêmica, é sobretudo uma questão social e uma questão política” (Idem, p.127). Esse campo de forças precisa reagir no palco dos acontecimentos. Primeiro pelo caminho das interações em espaços diferenciados. O sujeito, em contato com outros papéis poderá ser autor ou pseudo autor, da sua realidade e estar bem ou adotar um único modelo de identidade e ser refém dela, diante dos conflitos que porventura venham surgir. Por isso, é essencial dar visibilidade a esses sujeitos que os distingue como grupo específico, conhecidos como velhos, pessoas de idade avançada ou idosos. Como grupo, são considerados menos capazes na hierarquia dos valores produtivos e submetidos ao julgamento hostil da realidade contemporânea, impactados por constantes transformações durante e no percurso histórico de suas vidas.

Conhecer quem é o sujeito idoso requer uma visão do passado. Quantos deles tiveram acesso à escola e quantos concluíram seus estudos quando eram crianças, adolescentes ou jovens? Alguns consideram a escola oportuna para crianças e ignoram o aspecto legal da Educação de Jovens e Adultos, como espaço ampliado para realização do estudo institucional. A grande maioria, em idade hábil, que teve acesso à escola formal, abandonou-a pelo viés da repetência e evasão, canalizaram suas experiências estudantis para alcançar outros sonhos como o trabalho, o casamento e atribuíram essa inconclusão à falta de tempo pelas responsabilidades vividas com a família, netos e cônjuges. A vida se encarregou de ilustrar informalmente parte dessa trajetória, fruto de longas experiências vividas no percurso da sobrevivência e pelas orientações que não foram adquiridas nos bancos escolares, mas, consolidaram-se com o tempo na atuação secular.

Magro (2003) considera, no aspecto sociocultural que a relação dos idosos e idosas, é projetada na sociedade pela Aposentadoria ou Sistema Único de Saúde (SUS). Alguns não

tem renda, dependem de filhos e netos e quando os tem, destinam parte ou todo recurso nas despesas domiciliares, tornando-os reféns da provisão familiar.

Parte desse público originário da zona rural, desde cedo, precisava trabalhar na roça para a subsistência, e outros vendiam ou negociavam sua força de trabalho aos senhores de engenhos para garantia de uma morada e alimentos. Situações como essa denotam o quanto a escola estava longe de seus valores culturais.

Muitos desses idosos, na infância, viviam aglutinados em áreas distantes da sede ou da capital e sua condição humana do pensar, das emoções, das vontades, das reflexões, estava restrita ao comando de seus pais, que seguiam as vontades dos detentores dos meios de produção. O meio natural e cultural limitava-se às relações locais existentes. Hoje, suas vozes em baixo tom, refletem as experiências acumuladas na concepção de “inativos”.

2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Em meados do século XX, sobretudo a partir de 1940, a educação de adultos no Brasil passou a ser valorizada a nível nacional. O censo de 1940 comprovou os altos índices do analfabetismo no país, destacando-se com 55% as pessoas com mais de 18 anos. A Educação de Jovens e Adultos sempre apresentou uma descontinuidade tanto no tempo, quanto no espaço, por parte do poder público.

Em 1947, com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União iniciou a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nas cidades e nas zonas rurais, de forma a conter a migração do campo para a cidade. A campanha fundamentava-se numa concepção de educação mais ampla, que compreendia leitura, escrita, cálculo, noções básicas de cidadania, geografia, história, higiene, saúde e economia doméstica. Pela primeira vez, o trabalho docente com os jovens e adultos, baseou-se numa metodologia diferente da aplicada às crianças. Naquele ano, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Beisiegel (2003)

O Ministério da Educação e Saúde, com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) promoveu programas nacionais de educação de adultos analfabetos, através das CONFITEAs (Conferências Internacionais de Educação de Adulto). Em 1949, teve lugar o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (Vieira, 2004).

Destaca-se igualmente a ação da CEAA até 1958 junto às comunidades rurais, com a formação de técnicos de nível médio: educadores sanitários, agentes da malária e professores para as escolas rurais. A partir dessa data, a CEAA foi substituída pelo Ministério de Educação pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (Paiva, 2003), que apenas ocorreu em Leopoldina (Minas Gerais) e no nordeste em Timbaúba (Pernambuco), como experiência piloto. Foi nesse período que se desenvolveu a maior mobilização na área de educação de adultos, que culminou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), na procura de soluções mais adequadas para o ensino de adultos.

Sob essa ótica, surgem no seio da sociedade civil, movimentos populares, que perspetivaram a educação de adultos como um processo de desenvolvimento integral.

As políticas públicas privilegiaram, a partir de meados do século XX, a educação de base. Como tal, a mobilização social levou à criação de um movimento educativo sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para educação popular. O decreto nº 5.370 (1964) instituiu o MEB (Movimento de Educação de Base), em parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura). Tratava-se de um movimento de cultura popular, com o lema 'VIVER é LUTAR' destinado à alfabetização da população rural (Beisiegel, 2003).

Esta Educação de Base distinguia-se da educação formal, proposta no ensino regular, bem como da educação promovida por agências internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas) e pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), no Brasil. Apesar do golpe militar de 1964 ter extinto vários movimentos de educação popular, apenas continuou o MEB por se encontrar ligado a CNBB (Paiva, 2003).

Em substituição, surgiu a ABC (Ação Básica Cristã), de formação evangélica, até a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967 (Souza, 1999), com o objetivo de erradicar, em dez anos, o analfabetismo. Este tipo de formação não englobava apenas competências básicas de ler, escrever e calcular, mas incluía conhecimentos nas áreas de saúde, alimentação, lazer, educação, habitação, trabalho e transporte.

Em 1971, e durante o período militar, surge o Ensino Supletivo que, através da Lei 5.692/71, cria uma via alternativa de escolarização regular para adultos e adolescentes, fora da escolaridade obrigatória (Vieira, 2004).

Mais tarde, em 1985, durante o governo de José Sarney, o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Na Nova República, com o governo Collor, a Fundação foi

encerrada, surgindo, em sua substituição o PNAC, (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), com o espírito do Ano Internacional da Alfabetização criado pela UNESCO.

De uma maneira geral, a década de 90 foi marcada pelas exigências requeridas nas experiências de alfabetização já ocorridas, como também, pelas conferências mundiais realizadas, tendo como objeto a educação escolar de pessoas jovens e adultas. Entretanto, a Educação de Adultos passou para a responsabilidade dos Estados e Municípios (Vieira, 2004). É nesse contexto que em dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Ainda na década de 90, no Estado de Pernambuco, surgem Programas para Alfabetizar Adultos nas áreas rurais do Estado, entre eles, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Programa de Alfabetização Solidária (PAS) ambos patrocinados pelo Governo Federal.

O PRONERA foi a porta de entrada para entender o cenário da EJA no Brasil, e conseqüentemente, a militância nos assentamentos de Reforma Agrária da Federação dos trabalhadores de Pernambuco (FETAPE). Ainda paralelo à Gestão do PRONERA, existia o PAS onde o repasse de verbas era responsabilidade das prefeituras municipais. Após se arrastar por longos dois anos, o PRONERA começou a dar sinais de exaustão, já não havia entendimento no aspecto financeiro entre a Universidade e os Movimentos Sociais.

A nível internacional, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990) e a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos-CONFITEA, em Hamburgo (1997). A Declaração de Hamburgo reconhece os desafios educativos do século XX, numa sociedade em constante progresso, recorrendo a novas tecnologias.

2.1. A Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61, 5692/71, 9394/96, a educação de jovens e adultos, teve um novo impulso. Estas leis constituíram um marco relevante na organização e na reestruturação do sistema educacional brasileiro, com reflexos em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA). Para Haddad e Di Pierro (2000, pp. 110-111), as finalidades e objetivos da EJA assentam em diversas razões:

“A primeira razão é a sua natureza não pedagógica, mesmo tendo implícita tal dimensão, pois contamos com cerca de 80% de alunos trabalhadores analfabetos ou analfabetos funcionais (...).

A segunda razão é a sua dependência da escolarização infantil, que analisada a partir dos dados atuais, não denota grandes avanços, (...) apresentando através de dados estatísticos, mais de 20% das crianças na idade de 7 a 14 anos fora da escola.

A terceira razão é a falta de convencimento da importância da educação básica para os estudantes maiores de 15 anos, pois a realidade nos mostra que os estudantes trabalhadores na sua maioria no trabalho informal, não veem razão que justifique acrescentar à sua dura realidade de vida, o sacrifício de frequentar uma escola quase sempre noturna, sem condições físicas adequadas, e com professores na sua maioria nem sempre preparados para enfrentar e mediar os problemas de aprendizagem de jovens e adultos.”

Esta lei, no seu art. 99, faz referência aos estudantes maiores de 16 anos, a quem será permitida a obtenção de um certificado do curso ginásial, após exames finais, certificando estudos realizados sem o regime escolar. Esta condição estendia-se aos maiores de 18 anos.

A lei mencionada constituiu um ponto de partida para uma reformulação no sistema educacional, na Lei 5692/ 71. Essa lei estabelece a criação de um sistema paralelo que previa cursos e exames supletivos, nas modalidades: suprimimento, suplência, aprendizagem e qualificação profissional. Contudo, esta lei não previa a incorporação da cultura e das realidades estudantis, principalmente no que se refere à educação de jovens e adultos.

Atualmente, a legislação espelha a tendência das políticas educacionais em reconhecer a EJA como modalidade da educação básica (Constituição Federal de 1988), LDBEN (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE 1998), (Parecer CNE/CEB 11 de 2000), (Instrução nº 1 de 2000). No que concerne ao Parecer CNE/CEB de 11 de maio de 2000, este confere à EJA diretrizes, conceitos, fundamentos e funções, destinados aos segmentos mais pobres da população. Em acréscimo, institui cursos presenciais e semipresenciais, com certificados de conclusão de etapas da educação básica. De acordo com este documento, a EJA engloba três funções:

Função Reparadora- direito de jovens e adultos a uma escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade de oportunidades educacionais.

Função Qualificadora - educação permanente como verdadeiro sentido da EJA.

Função Equalizadora- direito à igualdade de oportunidades que possibilite uma inserção equitativa (Parecer CNE/CEB 11/2000, pp. 9 - 10).

Nesta perspectiva, a EJA deverá proporcionar oportunidades de formação a jovens e adultos, independentemente da idade, assumindo a educação como um direito de qualquer cidadão. Apesar do enquadramento legislativo, a EJA debate-se entre as propostas

explicitadas nos documentos legais e as condições de aplicação, em especial o financiamento e a criação de políticas públicas efetivas.

Em síntese, a EJA proporciona requalificação e formação formal e não formal a jovens e adultos, em consonância com a Declaração de Hamburgo (2000, p. 163):

“A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal, ou informal, onde pessoas consideradas adultos pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos, inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos”.

Na atualidade, a EJA para além de jovens e adultos, abarca igualmente uma população estudantil idosa, o que implica um repensar deste tipo de formação, e das modalidades de ensino utilizadas, de acordo com as necessidades da sociedade atual, numa perspectiva de aprendizagem durante toda a vida.

2.2. Integração dos idosos na escola dos Jovens e Adultos

Durante muito tempo, o tema da educação para idosos na educação brasileira constituiu uma modalidade subsidiária de outras, como por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos. A demanda por educação para a modalidade idosos, falta uma resposta mais consistente e abrangente no que se refere à identidade do setor social da terceira idade, Elias (2001, p. 81) ressalta o distanciamento entre pessoas “de outras faixas etárias”, que evidenciam “resistência”. “O poder e o status das pessoas mudam, rápida ou lentamente, mais cedo ou mais tarde, quando elas chegam aos sessenta, aos setenta, oitenta ou noventa anos” (Idem, p. 83)

Ainda na concepção do autor acima, na velhice há um novo sistema de relações humanas. Quanto mais o idoso estiver distanciado de *glamour* e viver em atividades simples como, por exemplo, “nas sociedades pré-industriais” com o “cultivo da terra”; “criação de gado”, exercer seu exercício na vida do campo, mais acesso o idoso terá em conviver com a família. (Idem, p. 84). O trato com o idoso perpassa pela conscientização do envelhecer no convívio doméstico e nas demais relações de âmbito maior, não é única, precisa ser aceita tanto pelos mais próximos como pela comunidade de convívio. Segundo o autor, nas

“sociedades industriais”, as famílias estão apartadas pela jornada de trabalho e tarefas diárias fora do lar, os idosos ali existentes, passam a ser alvo de exclusão do domicílio doméstico. Por vezes, a família vive o desafio, abrir mão de seu idoso para garantir a rotina de trabalho dos membros que estão em atividade econômica através de um internamento institucionalizado (idem, p.85).

Camarano (2002) reflete acerca desse estilo de vida. O idoso sai do seu seio familiar, para uma nova relação com pessoas desconhecidas que passarão a conhecer seus costumes provocando uma ruptura no processo anterior, desvinculando a relação afetiva construída para uma nova comunidade. Esse encaminhamento acentua a solidão entre idosos, já que o perfil identitário da idade nem sempre está relacionado aos iguais e sim ao tratamento concedido a esses sujeitos nas suas singularidades. Netto (1997, p. 34) esclarece:

“os vínculos sociais dos idosos, as influências culturais a que estão submetidos, bem como seu próprio comportamento social, da mesma forma podem funcionar como fatores capazes de contribuir para sua boa saúde física e mental ou trabalhar como elementos desencadeadores de problemas. É fácil constatar que idosos sociáveis, participantes, ativos ou que não enfrentam barreiras de preconceitos ou estereótipos, tendem a ser mais saudáveis que aqueles que, por vontade própria ou circunstâncias familiares e/ ou culturais vivem arredios, solitários, discriminados ou desinteressados das coisas que passam ao seu redor.”

No trato com o conhecimento da educação popular, o processo educacional se deu numa dimensão verticalizada, onde os sujeitos mais velhos, que deveriam participar ativamente do processo educacional, viviam à margem. Percebe-se na essência dessa história de exclusão, a relação oponente do econômico contra o educacional.

Singer (2002) pontua que existe a diferença entre envelhecer biologicamente e a construída nas relações sócio-culturais. Essa última poderá retardar essa velhice a partir das boas condições de vida desses sujeitos. Focando pelo viés da boa forma, vale destacar iniciativas que entram no âmbito escolar pela divulgação dos próprios estudantes com seus pares, isto é, estudantes que compartilham do modo de vida, dos chás, dos remédios e das caminhadas que são socializadas como parte de uma continuidade da vida em comunidade.

Brêtas (2003) sugere a velhice ser o *processo da vida*, o planeta conchama aos seus habitantes para uma mobilidade social acerca do envelhecimento, nota-se que o tema é uma realidade em todos os cantos da terra e que nem sempre os valores destinados a esse grupo populacional caminham em sintonia com os elementos vitais de uma velhice pautada na

autonomia, ancorada nas avaliações de atitudes decentes e humanizadas, sobretudo, porque ainda falta o reconhecimento social.

Paz (2004) pontua a necessidade de uma proposta de cidadania emancipada por falta de uma política que insista nas melhorias para essa categoria populacional. É rotineiro ouvir fora dos ambientes escolares pessoas adultas ou na terceira idade comunicar que estão fora da faixa e que o tempo já passou para elas quando se relacionam à escola pública, isto é, a descaracterização promovida no seu interior e o descompasso que a mesma oferece como elemento pertinente a confiança desses sujeitos, vindas das práticas educativas desenvolvidas para seus filhos e netos, e que na maioria das ocasiões não estão em sintonia com os reais interesses da população mais jovem, segundo Faleiros (2004, p. 13) “A violência contra a pessoa idosa está situada (...) pelo distanciamento das realizações efetivas dos potenciais dos idosos ou ainda pelo impedimento de sua palavra, de sua participação”

A grande maioria dos idosos, fora dos bancos escolares, pouco diz ou contribui, são tímidos e preferem ficar no silêncio para evitar chacota dos mais jovens. Em função dessas constatações é possível verificar, na história, o trajeto da Educação de Jovens e Adultos:

“ A Sociedade só se preocupa com o indivíduo na medida em que este rende(...) o jovem teme essa máquina que vai tragá-lo e tenta defender-se com pedradas; o velho, rejeitado por ela, esgotado, nu, não tem mais que os olhos para chorar. Quando compreendemos o que é a condição dos velhos, não podemos contentar-nos em reivindicar uma política da velhice mais generosa, uma elevação das pensões, habitações sadias, lazeres organizados. É todo o sistema que está em jogo, e a reivindicação só pode ser radical: mudar a vida.” (Beauvoir, 1990, p.665) .

2.3 . Curso noturno da Educação de Jovens e Adultos.

A literatura educacional brasileira instrui acerca das primeiras turmas noturnas, criadas no período de 1870-1880. As classes eram destinadas a pessoas que trabalhavam durante o dia, o professor era uma pessoa que apenas recebia uma gratificação para ministrar aulas; não havia as condições físicas mínimas para atender a demanda, e conseqüentemente, o ensino destoava das necessidades daqueles que buscavam, naqueles espaços, a apropriação do saber ler, escrever bem, para melhorar de cargo, tendo em vista estar numa faixa etária contrária ao ensino regular diurno e exercerem atividades laboriosas. Na falta de afinidade entre demanda e oferta de ensino qualificado para esse setor educacional, percebeu-se que as

matrículas reduziam-se ano a ano, embora o curso insistisse em perpetuar nesse modelo minúsculo.

Carvalho (2001) reflete que o curso noturno foi implantado numa realidade pensada historicamente para funcionar com as demandas do curso diurno, focando essa realidade na escola e no estudante como parte do processo institucional. No que se refere aos horários, a autora chama a atenção para a sua contradição, primeiro porque existe um grupo seletivo de estudantes que não tiveram a garantia de prosseguir e concluir seus estudos em tempo hábil. Posteriormente, parte desses estudantes procuram o trabalho assalariado para inverter o insucesso da continuidade dos estudos, isto é, trabalhando no horário diurno, empenhando seu vigor no horário onde deveria estar estudando, forjando uma relação de satisfação.

Outro aspecto observado é a sua relação com o mercado de trabalho, mão-de-obra qualificada a partir de uma incoerência “do saber produtivo pela escola e o saber produzido pelo exercício de uma prática profissional” como afirma (Idem, p. 8) . Segundo a autora, a escola não se deu conta de aprimorar ao longo das décadas essa relação e possibilitar compatibilidade na realidade social dos estudantes “pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no mundo capital” (Idem, p.10)

Em linhas gerais , Guimarães (2004) pontua que a escola dotada de competência formativa, estacionou no espaço da escolarização e não se deu conta de que o público noturno vive realidades distintas no campo social e cultural e que a aprendizagem destinada a esses educandos segue sem as qualificações aos saberes emergentes, necessários ao processo produtivo. Sobretudo, porque adolescentes, adultos e idosos que optam pela vaga noturna, recebem uma escolarização fragmentada, contrariando as especificidades dos sujeitos e o princípio da qualidade da educação como sugere Cury (2002, p.16) “a qualidade básica não é privativa de nenhuma etapa e/ou modalidade “

Em um ponto comum, os teóricos que versam sobre a educação noturna, convergem. A grande maioria dos estudantes, que buscam assegurar seus estudos neste turno, são trabalhadores. Referem ainda que o terceiro turno é bastante ” frágil”, tanto no ensino como na aprendizagem, sendo caracterizado como “menos puxado”, fato reconhecido tanto pelos professores quanto pelos estudantes já acostumados com a realidade (Sposito, 2004).

Togni (2007) reflete que do ponto de vista legal, todos, independentes da sua faixa etária, podem frequentar os ambientes escolares. O ingresso do estudante ao curso noturno é um direito. Contudo, o acesso não assegura a qualidade e o acompanhamento dessa política educacional nos contextos escolares, pois está desatualizado. As matrículas nos cursos

noturnos são importantes, já que uma das metas estipuladas no Plano Nacional de Educação, consiste em “universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população (...) e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”

Por tudo isso, o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca que:

“É necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

Para Zibas (2005), existe o descompasso entre o que se proclama nos meios políticos e as reais evidências vindas da escola básica no que tange à qualidade do ensino, continuidade e ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Isto é, a escola fomentadora dos conhecimentos socialmente construídos, está sendo responsabilizada pelo insucesso do estudante no mercado econômico, diga-se de passagem, do estudante do curso noturno. Se por um lado, a escola tem a tarefa de inserir o estudante, por outro, enfrenta a batalha da incapacidade de conquistar “melhor distribuição da renda nacional, principalmente por meio da oferta de serviços públicos universais, gratuitos e de qualidade” (Idem, p.224). No tocante à qualidade do ensino, são negligenciadas as condições de trabalho, haja vista que os professores acusam os insuficientes ambientes de infra-estrutura .

É oportuno refletir de que forma esses cursos que vem sendo comprimidos e achatados pelo rolo compressor dos cursos noturnos, em específico da EJA, na rede pública de ensino, perpetue-se sem uma discussão pautada no destino desses agentes educacionais e como vão chegar à sociedade esses estudantes que vivem a experiência da escola secular? Pontuaremos no capítulo II outro item dessa realidade educacional, o supervisor no contexto educacional da EJA.

CAPÍTULO II. O SUPERVISOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA EJA

1. DESAFIOS NA ESCOLA ATUAL

Houve transformação dos papéis tradicionais do Estado nas sociedades modernas. Na educação, a constituição de novos poderes apontam para currículos adaptados à realidade social, descentralização e mais autonomia por parte das escolas e dos poderes locais, o que configura uma evolução da visão clássica dos papéis do Estado (Leitão, 2006).

No plano cultural, a sociedade contemporânea tem vindo a assistir ao aparecimento da heterogeneidade como um dos seus traços característicos. A composição cultural da sociedade brasileira está em constante mudança, com uma pluralidade de pessoas de nacionalidades e de culturas diversas, originando comportamentos que a escola deve acolher e integrar nos seus objetivos e práticas de formação.

No plano social, acentuam-se mudanças importantes nos valores, mentalidades e atitudes mais tradicionais, com consequências nos diferentes níveis de ensino, como menciona Soares (2005), desde o ensino fundamental ao ensino superior, e englobando o modelo de formação EJA. Entramos numa nova era, em que se exige aos professores e às escolas, que dêem respostas a problemas sociais complexos e que, complementarmente, repensem o seu papel de intervenção pedagógica com públicos cada vez mais diferenciados.

Todo o trabalho desenvolvido na escola e pela escola tem como objetivo formar o aluno o melhor possível, tornando-o um cidadão ativo e participativo numa sociedade que se quer democrática e justa. Como refere Alarcão (2003, p.18), “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” A escola tem como finalidade desenvolver uma atitude construtiva de práticas de excelência, de forma a dar resposta aos desafios de uma sociedade globalizante, que cimeta o seu desenvolvimento na competitividade e na promoção da excelência.

É na prática da supervisão pedagógica, quando esta se integra na cultura da escola, que se institui a pedagogia da supervisão. Esta pedagogia, alicerce de um serviço educativo de qualidade, permite o surgimento de novas possibilidades para a ação educativa, gerando uma cultura onde a excelência seja uma realidade.

O perfil desejado para o professor deve ser o de um profissional autónomo, criativo, transformador e crítico, ou seja, um profissional que procure a superação das aulas

expositivas, orientando-as para uma prática interdisciplinar, dinâmica, na qual o processo educativo abranja toda a equipe escolar (Demo, 1996). Só assim o professor consegue ser ouvido e compreendido pelos estudantes, despertando o interesse e promovendo a motivação pelos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. E, tudo isso se torna mais gratificante, no caso de alunos da EJA com histórias de vida muito diversificadas.

As políticas públicas brasileiras têm a sua atenção voltada à formação continuada dos professores, no entanto, esta é deficitária quando se relaciona aos docentes da EJA, uma vez que há elevada falta de preparo específico para estes profissionais. Muitos docentes, de forma improvisada, aplicam a prática didática utilizada com crianças e adolescentes no ensino fundamental, contribuindo assim para a evasão dos estudantes jovens e adultos, sobretudo da população mais idosa (Moura, 2001).

A singularidade da prática docente na modalidade da EJA aconselha a que estes docentes tenham em atenção as experiências de vida e de trabalho deste tipo de população estudantil, de forma a incluírem-nas no contexto da sala de aula (Macário et al., 2013). Esta postura acaba por estimular o processo de construção do aluno, uma vez que, em sala de aula, promove-se a partilha dos saberes construídos com os novos conhecimentos, dando origem ao desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas (Pinto, 2005).

A docência na EJA é um processo complexo que exige do professor a competência de interligar práticas e teorias, de acordo com a problematização dos conteúdos a serem trabalhados (Moura, 2001). Para essa modalidade de ensino, o docente precisa estar habilitado com uma formação inicial e prestar concurso ou seleção pública de acordo com a LDB (1996, artigo 67), que refere essencial o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Apesar das garantias legais, a formação inicial e, principalmente, continuada para a docência de jovens e adultos, representa um desafio para a educação, dado que a maioria dos professores não se permitem a construir conhecimentos articulados com a realidade dos educandos. Assim, falta ligar a teoria à prática e desta a uma nova prática, inserida em histórias de vida contextualizadas, de acordo com o perfil dos alunos, em especial maiores de 60 anos. De forma a ultrapassar estes condicionalismos e constrangimentos:

“O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (Candau & Lelis, 1996, p.57).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem o saber docente como um saber plural, que parte da formação profissional, conjugando saberes curriculares e experiência profissional prévia do professor. A experiência tem por base a prática cotidiana e as vivências dos professores, constituindo um saber fazer essencial à praxis (Perrenoud, 2000), que se traduz numa supervisão partilhada, reflexiva e democrática.

No que se refere à supervisão, a dinâmica das diferentes situações requer não apenas uma visão de mundo emancipatória, mas a sintonia consigo mesmo, rompendo a visão unilateral promovida pelo poder, e construindo movimentos dentro do grupo que se insere. Giddens (2002) dialoga com as diversas possibilidades de inserção do indivíduo com o seu grupo de pertença como sugere:

“A Confiança nos outros, no início da vida da criança e, de maneira crônica, nas atividades do adulto, está na origem da experiência de um mundo exterior estável e dum sentido coerente de auto-identidade. É a fé na confiabilidade e na integridade dos outros que está em jogo aqui (...) confiança, relações interpessoais e uma convicção da realidade das coisas andam de mãos dadas nos ambientes sociais da vida adulta.”

Alarcão (2005) sugere que a supervisão não se dá de forma isolada, mas implica num trabalho ancorado no diálogo, sobretudo, numa geração cujas informações caminham a passos largos.

O cenário da supervisão no Brasil, segundo Vasconcelos (2009), ocorre primeiro por uma ausência de reconhecimento da função e situa nos bastidores do ensino como apêndice do sistema educacional. Grande parte desse anonimato ocorre frente à ausência do reconhecimento da função no âmbito escolar, o que significa que ao longo dos anos o fazer pedagógico esteve associado a experiências empíricas realizadas nas diversas unidades de ensino, sem um projeto político consistente que permitisse reconhecimento do trabalho do supervisor como parte essencial no ensino, ora considerando para atuar na função professores sem uma identidade própria ao contexto político vigente, ora negando a responsabilidade específica da função.

No contexto geral, ao longo do processo histórico (idem), a contribuição do supervisor escolar, por muito tempo, teve como desafio a criação de uma identidade que fosse legitimada e reconhecida no exercício da função. O processo de discussão da supervisão educacional no

Brasil, desde a década de 80 até os dias atuais, revela demandas de trabalho focadas em experiências complexificadas entre “recursos da aprendizagem e variedade de comportamento”, ou seja, a teoria sobre a prática no âmbito escolar, *a partir de “preconceitos, medos, desesperança e pânico...vivas em uma rede relações”* (Souza, p.110, 2005)

A autora enfatiza a importância do percurso do supervisor no interior da escola, que deveria ser o de “acompanhar, coordenar, acompanhar, orientar e subsidiar o professor”, na maioria das vezes, desviado para atender a rede de conflitos, quase sempre sem solução.

Atualmente, a título de formação, a função do supervisor exige mudanças, tendo em vista o grande desafio nos campos da subjetividade, das relações interpessoais no processo do conhecimento e da aprendizagem, tanto do professor como do estudante, no tocante ao trabalho coletivo na unidade escolar em que atua.

Um outro aspecto observado nos desafios do supervisor é pontuado por Ramalho (2006) quanto à formação dos valores construídos na interação e no exercício cotidiano com estudantes e professores, sobretudo em parceria com o projeto político da escola. A supervisão não se dá de forma isolada, implicando um trabalho ancorado no diálogo, mas numa geração em que as informações caminham a passos largos.

Como anda a comunidade escolar? A escola, como cenário privilegiado de formação, poderá estar vinculada a um projeto de exclusão ou inclusão, dependendo dos valores e intenções de seus representantes, Sousa (2005). A comunidade anunciada pela autora tem como principais sujeitos os estudantes que, na maioria das vezes, chegam descompensados de afetos, respeito e incentivos morais, gerados desde a infância para o interior da escola na fase adulta.

O primeiro ponto destacado pela autora surge quando o estudante não opta pela escola e na rotina escolar percebe o *distanciamento* da realidade familiar com o que é sistematizado diariamente. Em seguida, os professores não estão suficientemente seguros para o lidar com as realidades complexas desse estudante. E, por fim, a postura da gestão indiferente aos professores.

Para aliviar a situação posta, o texto argumenta que o grande achado é o posicionamento dialógico do coordenador escolar, no grupo que deverá ser (Abreu, 2006, p, 105)

“mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos” de trabalho para os conflitos existentes e sensível a comunidade real buscando no princípio da autonomia a melhoria da qualidade de ensino”.

Por outro lado, a literatura não dá precisão da função do professor ou professora, escolhidos para coordenar na EJA, mas a luz do texto de Libâneo (2006), destaca-se um evento forte na relação estudante-escola, que ataca de frente o aprendiz do curso noturno: o fracasso escolar, visto que o coordenador atua na escola como um todo, sem ser especificada a modalidade de ensino.

A autora reflete ainda sobre o fracasso e a prática educativa na relação com os sujeitos escolares focando, portanto, sobre a postura do coordenador no cotidiano escolar de estudantes e professores, como um agente mediador, sobretudo, pelo distanciamento de imposições de regras face às complexas relações do grupo, focando na *prática dialógica*, da *autoavaliação*, da *formação continuada dos educadores* e do *desapego as crenças cristalizadas*.

O quadro a seguir aponta, com brevidade, as conquistas regulamentadas, por lei, para atuação do supervisor no Brasil.

Quadro 01 Avanços na função de supervisão escolar

1841	Supervisão direcionada para o ensino
Lei 19.690 de 18/04/31	Surge pela primeira vez no Brasil com a reforma Francisco Campos
LDB Lei 4024/61	Coordena as atividades pedagógicas nas escolas
Lei 5540/68	“Supervisão com formação em nível superior”
LDB 9394/96	Artigo 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.
Lei 4412 /01	Determina, em seu Art 2º, o exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do sistema de educação nacional

Fonte: www.tede.pucrs.br

1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NA EJA

No contexto de uma educação diversificada, com públicos heterogêneos, o processo de ensino e aprendizagem envolve agentes necessariamente reflexivos, no decurso de todas as

atividades educativas. Assim, o contexto orienta a implementação de ações de formação do professor, que concorrem para o seu desenvolvimento profissional. Para Vilar (1998, p. 56), o processo formativo exige um procedimento de reflexão crítica e ação sobre a realidade.

Schon (2000) destaca a importância da análise histórica do desenvolvimento da profissão docente, contemplando a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza todo ser humano. Neste entendimento, Alarcão (2005, pp. 19-36) define o professor reflexivo:

“É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata”

Desta forma, interessa desenvolver condições que permitam aos professores rever o seu desempenho e o que devem fazer para melhorar a sua atuação. Por isso, a supervisão está presente ao longo de todo o percurso profissional (idem). Neste entendimento, a concepção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da importância da capacidade de pensamento do ser humano como criativo para o desenvolvimento profissional, face a uma educação marcada por incertezas e imprevisto.

Todavia, os professores em sua prática diária parecem demonstrar dificuldades para por em ação os mecanismos reflexivos, essenciais para uma formação continuada para a EJA, baseada no diálogo e na troca de experiências. A formação continuada dos professores da EJA deve assumir uma dimensão crítica desde o planejamento à concretização do ensino, que potencie uma autonomia dos alunos e docentes, contextualizada em histórias de vida e no meio envolvente. No que concerne a uma prática assente na reflexão, o professor deverá partir das concepções e construções dos estudantes, como referido por Freire (1996). Com a compreensão das funções de uma atitude reflexiva e crítica, pode transformar a realidade vivida pelos estudantes da EJA, repensando significativamente o presente e o futuro. Assim, trata-se de práticas comprometidas, que mobilizam conhecimentos e capacidades não apenas específicas mas, sobretudo, sociais, em construção no conjunto professor e aluno: “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (Idem, p.16)

PARTE II- FUNDAMENTAÇÃO EMPIRICA

CAPÍTULO III - CAMINHO METODOLÓGICO

1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

O estudo foca as percepções dos idosos, relativamente à escola atual, tendo em conta o seu percurso de vida e as suas vivências de infância, traduzidas em histórias de vida.

2. PERGUNTA DE PARTIDA

A problemática subjacente à nossa pesquisa motivou o levantar de uma questão em busca de resposta, que recordamos:

- Como os estudantes idosos da EJA percebem a escola em comparação com as lembranças da escola da sua infância, considerando o seu percurso de vida?

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

De acordo com a nossa Pergunta de Partida, **o objetivo geral** será:

- Analisar a trajetória escolar de estudantes idosos da EJA, através das percepções dos mesmos sobre a escola no passado e na atualidade.

Com o intuito de melhor orientar a nossa investigação, e tendo em consideração este nosso objetivo geral, procedemos à apresentação dos **objetivos específicos**:

- Identificar como o idoso percebe a escola na sua infância;
- Analisar as percepções dos idosos sobre a escola atual;
- Comparar as memórias dos idosos com a sua trajetória escolar, ao longo da vida;
- Identificar que tipo de escola é valorizada nas narrativas desses estudantes na faixa etária entre 60 e 73 anos.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A metodologia deste estudo investigativo se insere na história de vida de pessoas idosas como sujeitos escolares. Não interessam apenas os relatos de suas experiências vividas no passado, mas sobretudo as situações educativas ocorridas em determinados contextos, e como esses períodos explicam a incompletude dessa escolarização na vida desses sujeitos específicos, perante uma sociedade que não se dá conta de que sua população está envelhecendo e ainda não se organizou para entender esse ciclo da vida.

Ainda como parte da metodologia, optamos por uma abordagem qualitativa, por tratar-se de uma investigação recepcionada com saberes construídos pela perspectiva humana. Segundo Gibbs (2009, p. 8): “Essas abordagens tem em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.”

A opção por uma abordagem qualitativa ocorreu em virtude do interesse da pesquisa estar voltada para questões subjetivas, ligadas a interações sociais e interpessoais, analisadas a partir dos significados dos atores envolvidos na investigação. Segundo Minayo (2008) a pesquisa qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes ao ato, o que proporciona uma compreensão da realidade para além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos. Este tipo de abordagem trabalha com dados que trazem para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os fatores e seus significados.

No interesse de abordar temas pertinentes sobre a vida dos estudantes idosos, não tivemos interesse em percorrer essas memórias desde a infância até o momento escolar, mas sobretudo dinamizar o processo das narrativas através do diálogo atualizado, perspectivando como essa compreensão do passado se repercute nos dias atuais, ampliando essa coleta a partir do contexto da história oral desses sujeitos.

5. FONTES E RECOLHA DE DADOS

As fontes e recolhas de dados deste estudo contemplam entrevistas estruturadas aos idosos frequentadores dos cursos EJA. As entrevistas estruturadas incluem uma “série de perguntas feitas oralmente em uma ordem prevista” (Laville & Dione, 1997, p. 189). A sua finalidade será conhecer as percepções dos idosos sobre a escola da sua infância, tal como vivenciada pelos próprios, numa perspectiva contextualizada e situada, em confronto com a sua visão atual. Neste sentido, tratam-se de histórias de vida.

5.1. A história de vida como método de estudo em investigação qualitativa

A investigação com histórias de vida permite compreender os elementos gerais contidos nas entrevistas, pois como refere Brandão (2007), a história de vida permite captar o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, tornando compreensível o particular, o marginal, as rupturas, os “interstícios e os equívocos, elementos fundamentais da realidade social, que explicam por que é que não existe apenas reprodução, e reconhecendo, ao mesmo tempo, valor sociológico no saber individual” (Idem, p. 10).

Assim sendo, as histórias de vida são entrevistas exaustivas realizadas com atores sociais, com o propósito de obter uma narrativa das suas trajetórias. Estes testemunhos são, por norma, utilizados como forma de conhecer aspetos básicos do comportamento humano (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de metodologia, é importante o ponto de vista de quem está a narrar e, por isso, encontra-se associado à hermenêutica, ou seja, à interpretação da informação (Marre, 1991).

O objetivo deste tipo de estudo passa pela apreensão e compreensão da vida conforme é relatada, e a forma como o próprio indivíduo interpreta a sua história. Através das histórias de vida individuais, podemos caracterizar a prática social de um grupo, família ou indivíduo.

A história de vida é enriquecedora do ponto de vista reflexivo, na medida em que permite ao indivíduo refletir sobre a sua história enquanto a descreve. Este processo de “autodescoberta” pela pessoa, dos seus próprios recursos e potencialidades, permitir-lhe-á adquirir maior confiança em si própria e, conseqüentemente, mais autonomia, um maior empenho e responsabilidade pelas suas decisões. Por outro lado, permite-lhe descortinar as

suas competências e limitações, dando-lhe uma maior preparação para, no futuro, enfrentar situações adversas (Nunes, 1999, p. 62).

Ancoramos esse processo investigativo através de visitas marcadas, conversas informais e programadas, observações e escutas gravadas, com a finalidade de conhecer os sujeitos no ambiente acadêmico e refletir, mediante esse contato preliminar, no campo das memórias, como se constitui o universo desses idosos, sobretudo, pelos ecos de Josso (2010, p. 123) “O trabalho de reflexão a partir de narrativas de vida foi uma oportunidade que me foi dada para observar como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver”.

5.2 Fundamentação conceitual da seleção de histórias orais

Como norteador metodológico deste trabalho, fizemos escolha pelas histórias de vidas de pessoas idosas, estudantes da escola pública na região metropolitana de Recife, por tratar-se de relatos orais vividos e autorizados por seus autores. Para fundamentação conceitual dessa escolha escolhemos os autores Josso (2010), Bosi (1994), Caldas, (1999) e Thompson (1992), que utilizam as experiências de histórias orais como referência de seus estudos. A análise concretizada pelos autores citados anteriormente, focaliza a formação, migração e historicidade, entre outras vertentes. Caldas (1999, pp. 70-71) define da seguinte forma o método a utilizar:

“O método em história oral não é lógico, dogmático, funcional ou aplicável geral ou universalmente como sistema mecânico, técnico ou científico... camisa de força (como se o presente só pudesse ser apreendido por meio de normas e ordens específicas e só existisse um presente, uma realidade, um corpo, um interioridade, uma imagem, um sentido, um significado, uma voz), mas a maneira possível de o presente se deixar seduzir e a vontade do oralista em criar até o fim sobre e dentro desse determinado presente...não existe um *objeto de estudo mas sujeitos em diálogos* e que o método “ não é em princípio , criar compreensões, mas compreender na mudança e depois mudar”

Segundo o autor, o método oral ensina-nos que a dialogicidade entre o tempo presente e o passado andam em sintonia com os valores gerados pelo processo da intervenção crítica. Por isso, o percurso de vida não está fadado a um único pensamento e as ações exercidas pelos sujeitos são realizadas no palco das intencionalidades, percebendo o hoje como contradição do amanhã. Nessa possibilidade de reconhecer o sujeito oralista, consciente do

seu tempo e construtor da história, protagonista nas relações sociais, buscamos em Minayo (2008, p. 154) a seguinte explicação:

“Vários termos têm sido usados para referenciar tipos de estratégias para pesquisar o sentido da experiência humana comum em lugares sociais específicos. Uma das principais é pedir aos atores que contem suas histórias. Há várias formas como isso pode ser feito, buscando-se, de um lado, compreender a permanência dos fatos e das determinações e, de outro, escutar o que sobre eles as pessoas têm que dizer”

“As histórias de vida tornaram-se, nos anos 1980, um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhe conceda um lugar importante” (Josso, 2010, p.27). Ainda na abordagem biográfica, Pujadas (1992) define o “método biográfico” como fato que ocorre no interior das conversas mediadas por entrevistas, onde o depoente declara suas experiências e atribui significados. Os fatos vão sendo desenhados a partir das amostras, nos espaços das transformações vividos por um único personagem, sem deixar de ser ele próprio, tal como descrito por Beauvoir (1990).

(...) Mas... o que foi mesmo que se passou?... A vida... e eu estou velho (...) Nisto vai um completo descobrimento da complexa verdade da velhice: ela é uma relação dialética entre meu ser para o outro, tal como se define objetivamente, é a consciência que tomo de mim mesma através deste outro. Em mim, o idoso é o outro, isto é, aquilo que eu sou para os outros: e este outro sou eu.” (Beauvoir,1990, pp.348-351)

Perante a narrativa de uma história de vida, o sujeito acrescenta, diminui, caminha, descansa, volta, segue, precede seus gostos, modifica suas concepções, reduz ou acelera o percurso da existência. A história de vida não é apenas um eixo metodológico, enquanto expressão unitária, mas dialoga e transforma-se em conhecimento específico, a partir do cotidiano. Nas palavras de Certau (2001, p. 31) esse cotidiano é:

“Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada... É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres(...)”.

Para análise discursiva dos relatos de vida, Caldas(1999) destaca nove procedimentos gerais, que focam perspectivas de compreensão das histórias dos sujeitos e que adotamos na nossa pesquisa.

Quadro 02 Perspectivas das histórias orais

1. Reflexão	Na recriação dos textos
2. Diálogo vivo	Nos relatos pela proximidade com a vida real
3. Processo criativo	Possibilidades para interpretação dos fatos
4. Vozes do presente	Nas memórias que se comunicam através do tempo
5. Histórias colaborativas	No diálogo entre o ontem e o hoje
6. Expressão viva e humana	Trabalhando a oralidade e também a escrita
7. Criação colaborativa	Considerando as múltiplas vivências dos sujeitos
8. Convite a interpretação	A história dita pelo outro e autorizada para novas compreensões
9. Experiência coletiva, interpretativa e política	O tempo como base dos significados

Fonte: Caldas (1999).

Segundo Thompson (1992), traçar uma história oral requer certa habilidade do pesquisador nas relações humanas, em sintonia com os atores sociais, participantes na investigação. O enunciado de Thompson sugere que, no que se refere ao nosso estudo, os detalhes proclamados por cada sujeito participante, nos relatos orais, possibilitariam uma oportunidade de conhecer a trajetória e os limites da caminhada de estudantes adultos na EJA.

Thompson (idem) revela que a história oral pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação. De fato, as civilizações, ao longo dos séculos, buscam na história, respostas para entender as ocorrências passadas que expliquem o presente, creditadas no refúgio de cada contexto histórico e nos relacionamentos internos de cada época. Isto é, perante a evidência de uma história oral, torna-se necessária a investigação dessas respostas, para compreender a ação desses elementos no presente.

Por sua vez, Alberti (1989) realça que, além das descobertas documentais, a história pode extrapolar o universo de dados isolados, podendo ampliar o que ocorreu no passado, sem fugir ao mérito da informação sobre determinada pessoa ou assunto. Por isso, para Neri (2007), trata-se da maneira mais popular de dizer alguma coisa do passado a alguém e

permitir que sejam realizadas inferências com o olhar do presente, tendo em vista contextos econômicos e políticos, ocorridos em uma determinada realidade.

Ainda em referência à história oral, o autor sugere que “não é necessariamente um instrumento de mudança, depende do espírito com que seja utilizada”(Idem, p. 22). Tal significa que a forma como as histórias são construídas pode dar suporte aos sujeitos para explicar modificações ou construir novos significados, dependendo do ambiente onde está sendo apresentada, o que transparece, por exemplo, nas narrativas de memórias e nas autobiografias.

5.3. A visão do investigador num estudo com histórias orais

Na investigação efetuada, segundo o método das histórias orais, partimos do princípio de que as contribuições das histórias orais na EJA, com estudantes idosos, segundo Alberti (1989, p.1), englobam “categorias de diversas disciplinas das ciências humanas, como biografia, tradição oral, memória. Linguagem falada, métodos qualitativos,(...) ora constitui método científico, ora fonte de pesquisa” Ou seja, as histórias orais não se encerram em um determinado campo do saber, mas prestam-se a várias abordagens do conhecimento.

Nosso desafio inicial era como manter o rigor científico sem cair no simplismo da espontaneidade, o local e a duração das entrevistas, como seriam analisadas.

Por isso, seria importante analisar informações preliminares e confrontá-las com versões de outros sujeitos, no transcorrer do processo investigativo. Entendemos que registrar histórias orais não significa apenas obter relatos inéditos, mas igualmente ter oportunidade de recuperar pontos esquecidos, não ditos ou ignorados pelos depoentes.

A nossa participação, enquanto pesquisadora, diante dessa escolha, foi ter em atenção um comportamento de isenção, diante do entrevistado (Flick, 2009), bem como perceber que elementos inerentes a uma possível convivência ética seriam essenciais. Não interessa apenas uma procura simples de informações, mas ter cuidado e honestidade científica em relação ao tema em estudo, tendo em conta a visão que o pesquisador, coletor dos dados, tem do mundo na assunção de que a criatividade e a subjetividade caminham em paridade e amadurecem nas contribuições alcançadas.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Os estudantes idosos foram selecionados em situações escolares, nos três bairros distintos onde estudam: Cajueiro Seco, Candeias (Jaboatão) e Areeiro (São Lourenço da Mata). A razão para seleção dos bairros mencionados tem a ver com a proximidade de áreas rurais (zonas canavieiras) onde os estudantes viveram durante a infância. Um outro aspecto de nossa escolha ocorreu pelas facilidades de os estudantes residirem no entorno escolar e terem aprovação de seus familiares, no tocante às coletas das narrativas. Por fim, o público alvo abarca, representativamente, mães, avós, domésticas, aposentados, estudantes, viúvas, entre outros, considerados fatia populacional idosa no país.

No nosso papel como entrevistadora, tomamos como referência dados biográficos de temas específicos do período histórico vivenciado pelo sujeito (Meihy, 2007). Fizemos a mediação entre os sujeitos e suas narrativas. Frente a um conjunto de informações, fizemos uma seleção de dados, a fim de valorizar as informações, ajustá-las e compará-las. Durante nossa intervenção, estivemos com atenção a eventos relacionados à vida infantil dos entrevistados e a elementos inconclusos, que poderiam ser aflorados e aprofundados com mais detalhes acerca das lembranças. Em síntese, procuramos manter proximidade humana necessária a uma entrevista e o distanciamento essencial à procura de objetividade pelo investigador.

7. POPULAÇÃO E SUJEITOS

Apresentaremos breves histórias de vida de oito sujeitos na faixa etária entre sessenta e setenta e três anos. O grupo de estudo foi composto por cinco mulheres e três homens. A maioria dos sujeitos selecionados tiveram contato prévio com a escola. O tempo escolar inicial dos entrevistados aconteceu em meados dos anos 30 e 50 do século XX.

Em termos de escolarização, o processo das narrativas elegeu pessoas idosas que estivessem cursando as fases I e II na modalidade EJA, equivalente às séries iniciais do ensino regular. A opção em delimitar essas fases deve-se a diversos fatores: (1) quantitativo disponível desse público em sala de aula; (2) maior aproximação dos saberes escolares entre as séries anteriores; (3) maioria de adultos, na turma, em processo de alfabetização.

Embora a primeira intervenção consistisse no contato com as Secretarias de Educação Municipal de Jaboatão e São Lourenço da Mata, no Estado de Pernambuco, em cinco escolas municipais, a pesquisa ocorreu nas escolas públicas. E a nossa chegada a essas unidades foi através de encaminhamentos dessas Secretarias, que legitimaram nossa participação nas dependências das escolas.

A finalidade residiu em comparar as semelhanças e diferenças nas histórias de vida desses idosos, acerca da escola. Nesse processo investigativo, selecionaram-se estudantes idosos das redes municipais, o que nos deu condições de apreender perfis exclusivos sobre a realidade dessa faixa etária, na rede pública de ensino. As biografias dos participantes possibilitaram uma discussão emergente na sociedade educacional acerca de diferentes percepções sobre a realidade escolar, do passado e do presente.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. A ENTREVISTA COMO RELATO DE HISTÓRIAS DE VIDA

O caminho metodológico que a seguir apresentamos, diz respeito a um período de dez meses em salas de EJA, com pessoas idosas. Os recursos de áudio utilizados desde a observação até a sistematização foram fontes de apoio no contato efetivo com oito pessoas, entre sessenta e setenta e três anos. Durante nossa intervenção, junto aos idosos, de recolha e análise de histórias de vida, numa abordagem qualitativa, Flick (2009) tivemos em conta implicações éticas.

Nosso contato prévio com os participantes, deu-se a partir dos esclarecimentos acerca da finalidade do trabalho, pela necessidade de tê-los como protagonistas de um projeto de pesquisa voltado para estudantes idosos da rede pública de ensino, com tempo definido para ser concluído. Após serem selecionados os sujeitos, foi assinada uma carta de autorização pelos idosos, com profissionais da escola ou família como testemunhas, consentindo na participação no estudo e possibilitando-os, oralmente, de desistirem a qualquer momento da pesquisa, sem danos da sua integridade moral.

A escola foi nossa porta de entrada para a realização das entrevistas gravadas. Nossa apresentação sempre ocorreu através da professora da turma, que nos informou da existência de estudantes com 60 anos ou mais, para que o estudo fosse desenvolvido. Um aspecto relevante, é que a turma selecionada estava disposta e cooperativa. Outro pormenor, foi a a minoria de estudantes homens matriculados em relação às mulheres.

Nossa postura, enquanto pesquisadora, no ato da formulação das perguntas, foi verificar como essas experiências pessoais podiam contribuir para dar resposta(s) a nossa pergunta de pesquisa. Primamos em tratar de seis eixos temáticos, família, escola, trabalho, lazer, religião e saúde, refletindo sobre o percurso feito pelos estudantes idosos, desde a infância até os dias atuais.

Quanto ao ambiente, selecionamos um espaço que fornecesse a acústica necessária, a fim de apreender a nitidez das vozes e impedir esforços indesejáveis na escuta das perguntas e respostas. O ambiente iluminado foi outra necessidade a ter em conta. Quanto aos encontros noturnos, ocorreram em cômodos bem iluminados e próximos a áreas que dispunham de bebedouro ou filtro para as necessárias hidratações ao longo das entrevistas.

Em particular, ouvimos o depoimento sequencial de cada participante, todos eles ausentes dos bancos escolares entre seis e sete décadas, e que atualmente estavam revivendo a situação de serem estudantes, matriculados numa escola pública, no último turno letivo (noite). As memórias foram reconstruídas em oito entrevistas de duas horas cada uma, gravadas em gravador portátil e depois, transcritas. O material era compartilhado com os participantes ao final de cada gravação.

Na fase inicial estivemos em duplas (pesquisadora e pesquisado) a fim de efetivar a confiança necessária ao processo de coleta biográfica. Alguns estudantes idosos, assim nomeados para destacá-los dos demais da turma de EJA, ficaram cautelosos em participar de uma conversa diferente da aula. Investimos numa conversa didática, esclarecendo que as entrevistas ocorreriam fora do ambiente da sala de aula, para não impedir o trabalho da professora.

No transcorrer das sessões, o que dava impressão de ser uma conversa imobilizada, passou a dar sinais de vitalidade. Vários depoimentos brotaram, a ponto de exigir outros encontros, o que facilitou a sequência de informações. As entrevistas iniciaram-se sempre com uma pergunta: “Como foi sua primeira escola?”. Em seguida, as palavras geradas no interior das respostas surgiram com muita naturalidade, no tocante às lembranças de infância sobre a família, escola, trabalho, religião, lazer e saúde, aspectos comuns às narrativas.

Em face à sistematização das narrativas, criamos um acordo prévio, no trato com cada estudante, para organizar os depoimentos quinzenais até o final do estudo. Esse momento apenas reforçou nosso compromisso em legitimar o tempo sobre as histórias de vidas. Adotamos, como linha de registo, a fala prévia dos participantes e de suas “retrospectivas”, como afirma Nóvoa (1997) focando, no discurso, as experiências trazidas em sua trajetória de vida. A relação entre entrevistadora e entrevistados assegurou o processo de confiança pela otimização do tempo e simplicidade escutas. Ao final de cada sessão de depoimentos, os participantes, lembravam os próximos encontros, assegurando a continuidade do exercício das coletas.

No transcorrer das entrevistas, foi sugerido aos idosos (participantes) que recordassem fatos marcantes, num dado período da vida, relativamente aos temas apresentados. Um outro aspecto observado a cada tema apresentado foi que o autor das narrativas, ao ouvir sua voz gravada, não esboçava nenhum constrangimento. Ao franquearmos, repetidamente, a fala aos sujeitos, melhorou consideravelmente o nível de produção oral dos participantes, deixando-os

em ampla vantagem frente às perguntas fechadas. Esse fato permitiu perceber a intensidade de suas narrativas, sem interrupção ou impedimentos de tempo.

No processo de transcrição, resolvemos escrever, na íntegra, alguns trechos mais ousados das narrativas, não para desestabilizar ou denegrir a moral dos participantes, mas sim para revelar o quanto esses estudantes, produtores de saberes, viveram experiências em contextos distintos, de interesse social (ver Apêndices). Um outro aspecto a ser ressaltado é que, à medida que os diálogos eram escutados, algumas variáveis emocionais, inerentes da conduta humana, traduziam-se em reticências, choro, riso, franzir da testa, enquanto expressões singulares, nos depoimentos dos sujeitos

A importância da participação destes depoentes foi considerada, no transcorrer das narrativas, como um desafio na formação destas biografias. Sem perder o foco, passamos a conduzir o processo das mensagens explícitas, a partir da análise do discurso, a posteriori, e de questões geradas durante as gravações. Assim, é possível constatar diferentes estilos:

1. Dois dos participantes centraram seus relatos no período específico da infância longe da capital, enfatizando o passado como cenário de sua materialização nessa etapa da vida.
2. Três deles concentraram-se na parte pragmática, isto é, no tempo destinado aos depoimentos, em relatos mais abreviados.
3. Outros dois demandavam paradas pontuais para retomar a lucidez para relembrar fatos marcantes.
4. Um dos entrevistados, ao passo que expunha sua biografia, alternava com explicações relacionadas às frustrações e às expectativas do futuro.

No decurso do tratamento dos dados, percebi, como pesquisadora, que o diferencial não era apenas selecionar as histórias dos participantes, mas, admitir que, ao ser ouvinte, estava envolvida num processo de formação, consagrando a fala dos sujeitos, no tocante as suas memórias do mundo externo, como explica Josso (2010, p.11)

“o trabalho biográfico sobre o passado se efetua a partir de interesses, das questões, das preocupações, das expectativas e dos desejos de um presente que contém um futuro, implícita ou explicitamente projetado, esse trabalho é portador de uma mudança que “faz” sentido(direção, valor e significação)...o fato de insistir sobre o caráter virtual, ou potencial, dos efeitos induzidos pela abordagem das histórias de vida sublinha a importância da intencionalidade e da tomada de responsabilidade das pessoas em formação, para que a dimensão de pesquisa e a dimensão da formação, exigidas por essa abordagem, se concretizem”

Vislumbrar esta etapa da pesquisa possibilitou verificar o quanto os entrevistados, antes anônimos, apresentam, no âmbito das histórias de vidas, distintas combinações, semelhanças e diferenças. De cada relato produzido, emergiam sujeitos autores e produtores, referendados por décadas, em suas experiências. A liberdade de trazer o passado, dinamizá-lo e apontar os efeitos satisfatórios ou não, no presente tão vivo, demarca ecos antes escondidos, de quem quer, simultaneamente, ensinar e aprender.

2. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Um dos desafios na elaboração da biografia dos estudantes, foi caminhar com os mesmos, durante o percurso das entrevistas. Alguns, nos dias marcados, estavam ausentes do ambiente escolar, desenvolvendo outras atividades rotineiras. A nossa atuação, diante desses compromissos, era aguardar a finalização do evento e granjear uma nova oportunidade.

Em algumas sessões pausávamos o trabalho de escutas, pelo combinado no contrato de pesquisa, em função da hora final, mas percebíamos a disposição dos depoentes em estender essas narrativas como notícias, como quem esperou por muitos anos para dizê-las. Como as entrevistas ocorreram no interior da escola, os relatos se tornaram necessários.

Após quatro semanas de encontros, nas unidades escolares, tivemos a oportunidade de ampliar esse estudo nos ambientes domésticos junto aos seus familiares, pois em algumas ocasiões, os estudantes estavam impossibilitados de frequentarem a escola. Em consulta prévia, reorganizávamos nossa agenda para dar sequência às entrevistas gravadas. Os ambientes alternativos para o nosso diálogo ocorreram também no balcão do comércio de uma das estudantes e na sala de visitas de outra.

Quanto à parte estrutural dos relatos, demos prioridade pela ordem de chegada nas escolas, como por exemplo, dona Antonia foi a primeira estudante com a qual fizemos nossa conversa informal e, posteriormente, as gravações. No quadro 03, a seguir apresentamos os nomes pela ordem de gravação. Por tratar-se de estudantes, acrescentamos o número correspondente a cada um, a fim de identificarmos, nas falas destes sujeitos, as temáticas que este estudo se propôs evidenciar.

Ainda na configuração do quadro nº 03 destacamos particularidades desses estudantes e de suas histórias de vidas a partir da identificação das narrativas, data de nascimento, origem (naturalidade), fase escolar em 2012, estado civil, religião.

Por outro lado no quadro nº 04 apresentamos as Atividades Pedagógicas no período das entrevistas e gravações, isto é, nossa frequência nas Unidades escolares, canteiro de registros e observações com nossos estudantes idosos, seguindo o cronograma de atividades propostas para cada etapa de organização das falas.

Quadro nº 03 Perfil dos Estudantes Idosos

Nome (fictício)	Identificação nas narrativas	Data de nascimento	de Origem Nascimento (Naturalidade)	Fase escolar em 2012	Estado civil	Religião
D. Antonia	Estudante 01	26/09/1942	Rio Grande do Norte- RN Santa Cruz de Inharé, zona rural.	II	Viúva	Protestante
Sr. José Rafael	Estudante 02	10/04/1939	Pernambuco-PE Goiânia, zona da mata	II	Casado	Protestante
D. Josefa	Estudante 03	05/12/1942	Pernambuco-PE Surubim, zona rural	I	Viúva	Protestante
D. Maria do Carmo	Estudante 04	15/01/1938	Alagoas-AL São José das Lages, zona rural	II	Casada	Católica
D. Marina	Estudante 05	15/06/1942	Pernambuco-PE Casa Amarela, zona urbana	II	Viúva	Católica
Sr. Antonio	Estudante 06	17/01/1952	Pernambuco-PE Feira Nova, zona da mata central	I	Casado	Protestante
D. Cosma	Estudante 07	15/09/1950	Pernambuco-PE Camaragibe, zona urbana	II	Casada	Protestante
Sr. Dionísio	Estudante 08	30/05/1952	Pernambuco-PE Itamaracá, zona da mata norte litorânea.	II	Casado	Protestante

2.1. Dona Antônia, Estudante 01

A Estudante 01 morava com oito irmãos, era filha única desse conjunto familiar. Na infância não teve acesso à escola. O motivo é que sua mãe não admitia essa regalia, para não escrever cartas a namorados. Aos sete anos trabalhava na roça, plantava milho, feijão. *“Lembro bem que, quando saía para trabalhar no roçado, a gente cozinhava batata e feijão debulhado do roçado esses alimentos serviam para as três refeições”.*

Sua memória, como fonte histórica, destaca a convivência singular, com seus cinco irmãos e retém a importância da escola que não era o atrativo maior na sua vida. Não havia

motivações do ambiente familiar, tampouco dos vizinhos. A comunidade não sintonizava os valores do ensino à melhoria de vida e a escola mantinha-se distante das suas vivências. A lembrança real é que seus oito irmãos cresceram distantes do lápis e do papel, oito não aprenderam a ler, e o único que teve sucesso foi o mais novo, que saiu de casa e hoje é ferreiro, tem estudos. Fora do pequeno povoado, dona Antônia não esquece as boas recordações de infância onde viveu *“lá, todos se conheciam. Quando se precisava ir ao centro da cidade, a gente saía em grupo, o percurso distanciava uma hora e meia de caminhada”*

Dona Antônia teve suas experiências de migração quando saiu de Natal, já tinha família e trouxe três filhos consigo. A primeira residência, ao chegar na capital pernambucana, foi no “Bode”, bairro de Brasília Teimosa, em Pernambuco, depois seguiu para o das Carolinas, em Candeias, onde reside. As lembranças de infância fizeram o caminho inverso à atitude de seus pais, na capital. Optou por matricular seus filhos na escola pública, todos estudaram, apenas uma formou-se para professora, mas desistiu da profissão. Atualmente, tem dez netos e todos estudam, três estão formados no ensino médio. Um dos orgulhos de dona Antônia veio da neta, que faz curso universitário.

A arte e a religião ocupam parte do tempo da estudante, que se distrai tecendo “fuxico”, peça artesanal que é feita com um retalho circular de 12 diâmetros de tecido costurado nas bordas, após repuxar a costura, este fica franzido no centro, formando uma almofadinha redonda. *“Passo o dia todo fazendo “fuxico”. Gosto de lazer e passear, mas as dificuldades na saúde tem me deixado mais em casa, sou hipertensa tomo remédio de pressão. Lá no meu interior, cozinava muito com lenha, a fumaça me fez mal...muito mal, hoje tenho problemas nos pulmões.”*

A vida no interior, com atividades singulares do campo, trouxe-lhes algumas lembranças marcantes, como o fato de estar numa idade maior e de ter vivido algumas dificuldades. Ela ainda vive o desconforto de não ter tido os cuidados com a saúde, no que tange ao sistema respiratório, provocados por crises de tosse constante. Segundo ela, algumas fases ocorridas em sua vida debilitaram-na, porém sempre encontrou forças no perdão e na religião, como é referido na transcrição da sua história de vida (ver Apêndice III).

A escola chegou para dona Antônia no momento da velhice, mas o peso da idade não foi razão para abdicar do convite que veio da unidade de ensino próxima à sua casa. Segundo a própria, houve uma campanha pela escola, com os funcionários e equipe escolar mobilizando as pessoas a se matricularem e a participarem das aulas. Segundo a entrevistada,

um jovem funcionário bateu à sua porta para convidá-la para a turma de EJA. Inicialmente ela ficou insegura, mas com o apoio de outras vizinhas, animou-se e foi. Sobre a sala de aula, revela ser tímida, mas se esforça para acompanhar as tarefas proposta pela professora. “*No primeiro dia de aula cheguei meio assim... mas gosto da escola, já me acostumei com os amigos e com a professora. Se Deus quiser, no final do ano quero aprender ler. O que me atrapalha, são as letras...*”. Desta forma, iniciou uma nova vida, como estudante.

2.2. Sr. Rafael, Estudante 02

O Estudante 02, aos sete anos, teve contato com sua primeira escola, “*Lembro que a gente estudava numa casa e minha lição era na carta do ABC*” A história do Sr. Rafael reflete as particularidades da década. A seguir fez “*a admissão equivalente a terceira série (...), na escola particular que estudei tinha sabatina, tinha que acertar todas e se errasse, por exemplo, dois mais dois, teria que passar para o colega, se ele dissesse certo ele me dava “um bolo”(palmatória)*” Este estudante só frequentou “*a escola pública estadual quando mudei para Recife, aprendi a ler... aos dez anos, já fazia contas.*”

As atitudes das comunidades nos arredores de Recife não ficava à margem do contato com a escola e quanto mais os pais tivessem recursos financeiros mais eles passavam a responsabilidade aos filhos para frequentá-la. Na história do Sr. Rafael havia um diferencial, pois seu pai era comerciante, negociava na feira e o estudante acompanhava o pai duas vezes na semana, sábado e domingo.

Ciente dessa responsabilidade, Sr. Rafael organizava o tempo: “*No período da colheita, manhã era escola; à tarde, roça.*” O interesse de leva-lo à escola partiu de seu pai, comerciante, que via na educação a possibilidade de ampliar seu comércio e os filhos seriam os precusores dessas finanças. O seu pai era interessado na aprendizagem e leitura e apoiava os professores, caso houvesse alguma atitude que desabonasse essas condutas na sala de aula, seja por rebeldia ou indisciplina dos filhos. O estudante descreve um desses momentos:

“Certo dia, o professor foi tão carrasco comigo que fugi da escola e fui para casa, chegando em casa, meu pai me bateu e levou-me de volta ao professor, meu pai e outros davam cobertura aos professores, hoje não se pode bater no aluno. No final de ano, a escola fazia festas. Todos os estudantes eram bem vestidos, vinham professores de outras escolas para acompanhar a formatura e nos dar um diplomazinho. A minha motivação aos estudos era ser um militar ou trabalhar na usina. Ouvi muitas vezes que pra ser doutor tinha que estudar, ter mais conhecimento do dia-a-dia e da vida. “

Atualmente orgulha-se de estar aposentado e seu lazer é o de assistir a televisão e ler nas horas vagas. Tem seis netos, todos estudam. Em dias específicos frequenta a igreja Batista para dinamizar o estudo da Bíblia. Quando era menor foi “coroinha”, ajudou na missa no município de Goânia, e a mudança ordem religiosa, aconteceu em Recife. Aos dezoito anos serviu o exército, aos vinte, trabalhou no Moinho do Recife S/A, com vinte e oito anos casou, “*pus a forca no pescoço*”. No início da vida laboriosa, segundo seus relatos, as indústrias exigiam um comprovante de escolaridade para verificar seus conhecimentos. Voltou a estudar porque as nomenclaturas mudaram muito, queria ter um pouco mais de conhecimento. Quanto a sua saúde é hipertenso e portador de câncer na próstata. Quando vê a geração mais jovem de hoje, percebe grande rebeldia,

“Nem todos são interessados pelos estudos nem sempre respeitam mais ninguém porque recebem muita liberdade dos meios de comunicação, mas se na minha sala existisse jovens estudaria com eles assim mesmo, contudo, preferia estar entre adultos... é bem melhor... gostaria de encerrar minha velhice com maior liberdade na saúde, uma condição financeira melhor para ajudar meu povo e ter mais lazer.”

Sr. Rafael é um estudante reverenciado pelos seus colegas e equipe escolar que detém uma capacidade argumentativa privilegiada na fala dos temas cotidiano. Tem experiência como pai, avô, trabalhador e comunga das amizades com seus colegas de classe; é prestativo, frequenta regularmente as aulas e se destaca nas atividades solicitadas. Gosta de estar entre os jovens e mantém uma estabilidade de respeito com os adultos. Com orgulho, comenta que participou da excursão didática sobre a história de Virgolino Ferreira da Silva, o Lampião, considerado rei do Cangaço, na cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano, junto a esposa de 68 anos de idade e demais integrantes da escola. Sua resistência físicasurpreende e o faz discernir entre o passado juvenil pujante e sua condição atual e demonstra motivação, quando questionado acerca de sua relação com a escola e com o conhecimento:

“Hoje eu estou voltando pra escola...eu sinto muito, porque não aprendo mais como antes como no passado, hoje é mais difícil pra mim aprender, hoje tem muitas coisas diferente do meu tempo, tem muita coisa que é necessário agente parar pra pensar muito mas sempre foi bom estudar não foi ruim não. Porque nos dias de hoje, nós temos que saber o que está se passando e aprender a fazer com aquilo que está se passando seja mais aproveitável e se não é aproveitável deixa pra lá... procurar aproveitar o certo.”

2.3. Dona Josefa, Estudante 03

A Estudante 03, na infância, não teve acesso à escola, porque esse período era destinado para cuidar das ovelhas e cabras. Segundo ela, estudos *nem pensar!* Ao comentar sua infância, dá ênfase às lembranças em comunidade e reflete perdas pessoais na falta de acesso à escola.

Algumas etapas marcantes em sua vida emotiva fizeram-na trilhar outros caminhos. Na fase adolescente, aos 14 anos, ficou noiva no anonimato, sem consentimento da mãe. Com um jeito tímido contou-nos que sua mãe acabou o casamento “*debaixo de pau*” . Após esse fato, como se quisesse puní-la, sua genitora a surpreendeu e disse que ia levá-la para a capital, Recife. Com o passar dos meses, a lembrança amarga das palavras materna, assombrava seu destino. A ameaça da mudança de seu município de batismo para a região metropolitana da capital tornou-se realidade.

Não demorou muito e o que parecia impossível aconteceu. Ao chegar no novo endereço, tudo era muito diferente, a fase foi de adaptação, foi um desafio, sentia solidão e frustrações. Sem apoio financeiro e humano, o caminho era conformar; “*isolada e descrente*”, não entendia bem o porquê da situação, mas estava sob o comando da mãe. O que a enternecia eram os belos momentos inesquecíveis no sítio, com os pomares, as criações de aves, os animais, todos os posses da família, os divertidos banhos de rios, essas lembranças a incomodava em contato com a realidade urbana, tal como transcrito no apêndice III.

Após quatro anos de residência fixa, já conseguia estabelecer autonomia e participar das oportunidades oferecidas pelo bairro. Nessa nova comunidade, conheceu um homem, viúvo, do Rio de Janeiro, tinha 19 anos de idade quando casou. A descrição física de seu marido soou com um ar de descontração pelas lembranças e convívio. O marido trabalhava na função de açougueiro e pesava cento e quinze quilos.

Nas idas e vindas da estudante, percebeu que as amarguras do passado entravam em sintonia com sua independência. Fora do lar, que lhe deu a oportunidade de perceber o mundo, deparou-se com novas responsabilidades, ser esposa e organizar as tarefas do lar. Essas atribuições estavam na formação doméstica dada por seus pais, mas faltava-lhe o essencial, a companhia de alguém. Dona Josefa percebeu que não poderia estar apenas a dois e foram chegando um, dois, enfim, cinco filhos, quatro homens e uma mulher. O crescimento da família, no bairro do Cordeiro, região metropolitana do Recife, representa o auge de

tempos felizes. Seu esposo, viveu em sua companhia apenas doze anos, pois foi vítima de um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

Quando seu marido faleceu, os filhos pequenos ficavam em casa e ela ia trabalhar no hospital, não tinha tempo de estudar. Seus filhos estudaram em escolas do governo. Após uma maratona de ocupações, cuidar de escola, passar a maior parte do tempo longe deles, ficam recordações que não se extinguem, porém a deixam orgulhosa, por ver que essas crianças, hoje adultos, vivem sua independência. Tem zelo em elogiar as noras, que são uma espécie de recompensa por estarem ao lado e fazerem parte de sua família: *“minhas noras são “um pedaço de doce, gosto muito delas”*. Os netos, oito, viveram diferentes experiências escolares. Para seu orgulho, iniciaram suas vidas acadêmicas na escola particular, para *“desarnar”*, ou melhor, *“dominar”* os códigos da escrita e leitura.

A prole, além de grande, iluminou o cenário familiar de Josefa, com dois bisnetos, para o seu encantamento. Fala desse momento com muito orgulho e diz: *“Ofereci esse prazer dos estudos aos meus filhos, coisa que minha mãe não me deu. Quando meu marido morreu, deixou os filhos pequenos, tive que trabalhar não tive tempo de estudar, mas eles com dificuldades, foram à escola”*. Passados anos da morte de seu esposo, Josefa resolveu ampliar o patrimônio, construiu casas para seus filhos no mesmo quintal. A ideia não era ficar só, mas na companhia daqueles que preencheram seu ventre materno. Tomada pela emoção, revela que seu sentimento era ficar com eles bem próximos. Mesmo almejando esse apoio familiar, as lembranças do luto ainda assustam Josefa, pela ausência do esposo falecido, trazendo-lhe boas recordações, os bons momentos juntos nos longos anos maritais, com alegrias e sofrimentos. Ao questioná-la sobre essa perda, ela responde: *“Paro pra pensar e vejo que estou sem marido, tem hora que bate um nervoso, dá vontade de chorar. Vez ou outra bate um fasti, eu estava pesando 68 quilos e perdi quatro. Os meus filhos são todos donos de si... às vezes percebo meus filhos descansados em relação a mim.”*

Na fala da estudante, assim como muitas mulheres que amaram e foram amadas por seus cônjuges, agora comunga de uma solidão temporária. Na fala de Josefa, esse desabafo tem suas fronteiras na indiferença social, na indisponibilidade dos outros, numa etapa da vida fragilizada, a velhice. Em nome da solidão, percebeu que seus herdeiros poderiam ser mais solidários, motivar não apenas pela presença física, mas pelo carinho e afeto.

Construiu casas para seus filhos no mesmo quintal para ficarem próximos, ao seu lado. No transcorrer da vida obteve por tempo limitado a presença de uma neta de 17 anos, que enamorou-se de um jovem, casou e foi embora para seu lar. A frustração de Josefa, misturada

ao sentimento de solidão, encena um palco de desencantos pela ausência do marido e de parentes próximos que, embora residam no mesmo quintal, não percebem o seu estado de espírito. Contudo, não lhe falta motivos para enfatizar as surpresas agradáveis vivenciadas: *“No dia das mães, meus netos me mimaram com muitos presentes, nessa data comemorativa, apararam e pintaram meus cabelos, ganhei enxoval, caixas com toalhas de banho, caixa de sabonetes...”*

As limitações na saúde física não tiram o mérito de mãe, avó e bisavó e seu empenho pelas oportunidades que a vida em sociedade lhe oferece. A sua primeira casa fica no bairro de Caxangá, herança do marido. Depois que começou a ter crise de osteoporose, o seu filho caçula (o mais novo) 37 anos, convidou-a para morar com ele em São Lourenço da Mata. Essa casa é localizada numa área desnivelada, tem várias oscilações no terreno e sempre que precisa sair, necessita da companhia de alguém para conduzi-la. Além disso, tem diabetes, seus pés são frios, amputou o dedão do pé por falta de circulação, percebe que a saúde está em declínio, mas tem esperança de ser beneficiada pelo programa avulso da aposentadoria:

“Meu sonho era voltar para minha casa no Cordeiro, estou desgostosa, minha angustia é saber que a casa está sem zelo, sem faxina.... Fui orientada pelos filhos a não ficar sozinha, tenho osteoporose, um dia desses precisei atravessar a rua e fiquei caída com a perna dura, sem poder movimentar, deu a crise, os carros ficaram parados esperando meus colegas de sala de aula me ajudar a sair da pista para evitar um acidente e o pior é que me “mata” são as ladeiras do lugar (São Lourenço)”.

Mesmo insistindo em voltar, reconhece as limitações. No saudoso bairro da Caxangá é querida pelos vizinhos, fruto de boas amizades solidificadas no passado, mas grande parte dos que moram lá estão na terceira idade e, conseqüentemente, padecem de restrições locomotoras. Sua aflição também esbarra na parte financeira, quanto ao pagamento de um cuidador para acompanhá-la e ensaia dizer que, se esse mérito financeiro fosse viável, não teria saído de casa.

“Uma pessoa para ficar comigo, quer um salário mínimo, as minhas condições financeiras são fracas, e menos do que isso não encontro quem queira me acompanhar... onde estou colo na geladeira as horas dos remédios que preciso tomar, são quatro no café da manhã...quatro no almoço...e quatro na hora de dormir; tenho pressão e labirintite. Estou na casa de meu filho com muitas dificuldades, ele tem seis filhos, sogro, nora, cunhada, nove bocas para dar conta, mas ele disse: mamãe onde tem nove cabe mais um. Os outros filhos são todos donos de si...”

Longe dos amigos, ela tem seu segundo endereço na casa do filho mais novo, a convite. Sua estima pelo filho é generosa e fiel, pois, segundo ela, o rapaz não mede distância para acompanhá-la. É consciente do seu papel de filho, tanto na hospedagem como na administração das refeições necessárias, “ *é banana cozinhada, é ovo... alimentação de hora em hora, nas refeições do meio dia, às vezes nem me dá fome.*” Josefa, como outras pessoas da sua idade, entende que é possível viver uma vida moderada e encontra forças para vencer esses obstáculos da saúde, na escola, em convivências com vizinhos e colegas de classe, que a chamam carinhosamente de *dona Detinha*. Esse tratamento lhe possibilita um convívio agradável e respeitoso, porque lhe dá a liberdade de entrar numa sala de faixas etárias diversas, sem ser ridicularizada. O contato com a escola inicia assim...

“Certo dia estava assistindo um programa na televisão com pessoas adultas estudando e fiquei interessada. Pedi a meu filho para me matricular na escola próxima a casa dele. Na escola estou escrevendo meu nome, pequenas palavras... frequento a escola sempre que posso”.

Em seu relato, a estudante expressa que a falta de saúde tem sido o vilão de sua frequência irregular. Durante o ano letivo precisou ausentar-se por dois meses da escola. Ainda informou que a chegada à escola se dá pelo amparo dos colegas, que não a deixam caminhar sozinha, vez ou outra. Segundo seus relatos, as crises a assolam, ocasionando desconforto e impaciência. “*Só deixo de estudar após morrer acho muito bonito quem sabe ler .. já tiro do quadro as letras.*” A participação da estudante e seu conceito acerca do retorno e permanência na escola, não descarta as suas limitações, mas comprova a existência de uma equipe pedagógica atenta, sinais de que o movimento educacional existente precisa estar em paridade com as limitações desse grupo, procurando alternativas, junto ao poder público constituído.

2.4. Dona Maria do Carmo, Estudante 04

A Estudante 04, quando nasceu, morava em sítio, plantava, arroz, hortaliças e frutas. Sua vida escolar na infância não foi bem sucedida porque não teve os estudos necessários:

“Aos sete anos minha avó contratou uma professora para me ensinar a ler, essa professora se deslocava até o sítio, uma senhora de aproximadamente cinquenta anos... existia uma mesa com bancos, a professora utilizava o giz e uma madeira para escrever as letras e além de mim, existiam dez crianças de outras famílias. As aulas eram ensinadas na carta do ABC, a professora era rígida ,tínhamos que

aprender de frente para trás, salteada de todo jeito... quando terminava a carta de ABC já dava pra escrever boa parte do nome próprio... a gente tinha vontade pra estudar, achava ótimo, era dentro de um sítio, dava graças a Deus quando se tinha uma pessoa para ensinar pelo menos as primeiras letras...Naquele período eu estudei muito pouco só terminei a carta do ABC , tinha de sete a oito anos... eu chorava pra ir pra aula, me aperrriava queria ir sempre, mas, mamãe não tinha muito interesse não...”

Dona Maria do Carmo, como uma das participantes deste estudo, passou por desafios na vida de infância. Traduz em lágrimas e risos a satisfação de ter chegado a aproximadamente sete décadas e meia de existência. Nesse percurso, conseguiu viver seu tempo e inicia o relato de forma lúcida, assim.

“Aos nove anos, meus pais se separaram eram seis irmãos, meu pai ficou com quatro filhos e minha mãe mudou-se para outro lugar eu e meu irmão seguimos longe do convívio dos outros, a separação foi horrível, eu gostava muito do meu pai. Minha mãe casou-se com outro homem, no período estava com 13 anos, não aceitava muito, minha mãe era muito rígida, mesmo assim fui madrinha de filho que ela teve, com seu novo marido. Mamãe já é falecida. Aos doze anos, voltei a estudar cousa pouca...escrevia meu nome imperfeito...”

Depois do nascimento dos filhos, o retorno aos estudos ficou difícil. Tinha que acompanhar seus filhos menores, desistiu. Ficou viúva aos trinta e oito anos e não procurou marido. Segundo ela, durante a fase da escola, seus filhos foram matriculados. Os meninos eram mais preguiçosos; as meninas, brincavam muito. Iniciaram o segundo grau (médio) mas não concluíram. Depois que o pai faleceu, um desses filhos desistiu dos estudos, mergulhou na bebida e faleceu e os outros não se formaram depois de adultos, porque não quiseram, mas construíram seus lares. A filha casou e a convidou para morar com ela, pois trabalha e tem dois filhos, precisava de alguém para cuidar das duas crianças. A dona Maria do Carmo sentiu-se feliz ao comentar sobre a segunda geração, vida escolar e pessoal.

Frente ao seu cotidiano não demonstra nenhuma frustração pela vida, mas aponta situações que a fazem meditar acerca do seu passado. Grande parte de suas atividades resumiram-se às orientações do lar, vendo em sua descendência o prêmio e realização de oportunidades que não ocorreram antes, devido às suas funções de mãe, dona de casa, esposa fiel aos seus princípios, dedicada e solidária para com os netos e extensão familiar. Seu retorno à escola é uma consagração contra os tempos anteriores não apagados, em sua memória dos tempos de criança. Estar ausente da unidade educativa, reproduz um sentimento de incompletude. *“Tô realizando meus sonhos...mesmo assim que eu sinto a dificuldade mas pra*

mim é ótimo porque eu venho, converso com as meninas, escrevo, quebro a cabeça com a matemática,(ri) mas tá bom. Eu não pretendo deixar não, se for na matemática o meu quebra cabeça para o ano(próximo ano), eu continuo...”

A preocupação futura com a disciplina de Matemática revela a falta de habilidade da estudante com os números. O contato com a disciplina demanda um esforço que está acima de sua compreensão e essa expectativa de continuar convivendo com esse saber imediatiza uma nova oportunidade de trabalhar esse desafio, não o solucionado. A narrativa ocorreu no mês de novembro de 2012.

2.5. Dona Marina, Estudante 05

Quanto à Estudante 05, sua mãe faleceu, ela tinha nove anos, deixou cinco irmãos. Algumas lembranças revelam os seus sentimentos. Por exemplo, na infância, aos seis anos de idade, batizou-se na Igreja da Harmonia, Casa Amarela. Segundo a própria, na sua festa eucarística, usava um vestido azul, uma sandália trançada, o cabelo adornado com um laço da cor do vestido. Toda ação religiosa foi promovida pela sua madrinha, mãe adotiva. Após o falecimento da mãe, houve o aparte dos irmãos, três viveram juntos, os outros dois se distanciaram. Foi entregue aos seus padrinhos, que a matricularam no SESI de Vasco da Gama.

Dona Marina lembra que na infância não gostava de fazer as tarefas escolares, mas adorava brincar com as colegas. Antes da lição, ficava próxima das amiguinhas, que sabiam mais que ela, solicitava que elas repetissem várias vezes as palavras, para dar tempo de decorar e dizer, sem errar, à professora. Passou por escolas pequenas particulares e viu muita carta do ABC e muitas letras mas não entendia. Lembra que usou muito caderno de caligrafia e recorda que, na 2ª série, não avançou nos estudos, ia para escola só por ir e sua vida escolar se arrastava. *“Eu copiava mas não lia, eu achava que tinha pouco interesse nos estudos. A professora dizia, faça uma cópia eu fazia... dava a lição, mas, depois não entendia nada que lia. Ela ensinava, unidade, dezena, centena, mas não sabia para onde ia...”*

Sem o afeto e presença da mãe, a estudante ficou sujeita à violação dos seus valores morais de menina inocente. Na casa em que foi adotada, a vida era “mais ou menos boa”, mas suas palavras saem embargadas, insistindo em relatar o ocorrido. *“Na nova família era*

adotada, fui molestada, apalpada por várias vezes pelo homem que dizia ser meu padrinho, naquele tempo não existia a divulgação que tem hoje e quem iria acreditar em uma criança. Hoje tenho um trauma quando alguém chega perto de mim e me toca sem me consultar, levo um susto, fico apavorada!”

Após esses fatos, dona Marina não sucumbiu, continuava seu crescimento. Saiu da infância e já adolescente foi convidada a “ *trabalhar em casa de família*” ser cuidadora de idosos. Eram duas irmãs, lembra apenas a idade de uma de suas contratantes, cinquenta anos; a outra, mais velha, trabalhava como professora. A tarefa doméstica era preparar as refeições, ressaltando que uma delas era hipertensa e o cuidado na dieta estava sob sua responsabilidade. “*Aos doze anos, comecei na casa de duas idosas, minha tarefa era arrumar a casa e fazer a comida, desde pequena aprendi a cozinhar usando pouco sal, por conta da pressão alta dessas mulheres idosas...ainda passei três anos nessa casa... às vezes no domingo é que eu ia na casa de minha madrinha.*”

Dona Marina teve vários momentos singulares e um deles ganhou notoriedade aos quinze anos. Certa vez, a convite de uma amiga, teve o privilégio de sair e visitar o tradicional parque Treze de Maio, na grande Recife. Por alguns momentos, não percebeu que um jovem com os seus dezoito anos, estava circulando e a observava, segundo detalhes relatados por sua amiga. Não demorou muito e se deparou trocando olhares e, conseqüentemente, breves diálogos com esse jovem desconhecido.

Após meses de relacionamento, resolveram oficializar o romance e foram residir nas Três Faixas, em Candeias. Com muito esforço construíram um imóvel, na fase de nascimento dos filhos. Com vinte anos de idade, nasceu sua primeira filha, em 1959. Com onze meses de nascida, apareceram umas manchas escuras e febre na criança durante o dia; no final da noite, ela faleceu. Seu esposo se encarregou de providenciar o funeral, pois não era permitido à família estar próximo ao corpo. Aquele fato desencadeou meses de aflição e tortura em Marina, por não ter sepultado sua criança. Segundo o médico, a doença era contagiosa.

A estudante perfaz uma viagem no tempo do luto e narra outro acontecimento, que marcou sua trajetória de mãe, considerando mais uma fase de perda, refletida no seu instinto materno, na lembrança de filhos que a deixaram. Um segunda experiência se dá quando um filho viajou para o Estado de São Paulo, em 1986, com vinte e cinco anos. Ela afirma que, nos primeiros dois anos, ele se comunicava com a família, após esse tempo, não mais retornou e silenciaram as comunicações, até o presente momento.

Um outra experiência faz reviver sua experiência de ser mãe e do luto, quando se reporta à maternidade. É um desafio projetado para as mulheres, como um processo de mudanças ocorridas nos limites da fantasia e da realidade pelo ato de gerar nas entranhas um ser indefeso, que será carne de sua carne até o fim da existência. Esse caminho do nascimento ela usufruiu, mas percorreu também o sofrimento da perda. Seu coração de mãe ainda chora a ausência de mais um filho, descrito assim: “ (...) *na segunda feira foi socorrido novamente ao hospital e não voltou com vida...perdi meu filho... apesar de estar longe de mim porque era casado, continuava carinhoso, sempre que chegava me abraçava...senti muito a morte de meu filho mais do que a do marido.* “

As experiências de dor e superação são elementos conjugados na saudade e no caminho da estudante. Dona Marina narra, com tranquilidade, a sua maternidade. Foram doze filhos, eram sete homens e cinco mulheres; hoje, ela conta de outra forma a sequência da sua maternidade, além dos filhos presentes são trinta netos e sete bisnetos, “*Construi família cedo e nunca pensei no futuro. Na minha família eu e meu marido construímos uma barraca no terreno da nossa casa para negociar... quando ele morreu, eu era muito tímida, nem cálculo sabia fazer, pedia aos clientes para somar, quase que falia o comércio (...) Hoje sou comerciante, mesmo analfabeta... aprendi !”*

A estudante, no tempo de escola, quando criança, demonstra não ter tido muita afinidade com os números. Seria mesmo a timidez ou a pouca habilidade com os esquemas lógico matemáticos, que não foram suficientemente trabalhados, enquanto conteúdo curricular, gerando ausência de compreensão para dominar as operações de cálculo? Fica evidente que a falta de compreensão é pontuada pela necessidade de solicitar auxílio para resolver as operações, num desafio do passado que agora gostaria de vencer.

É notória a responsabilidade de manter o comércio que o marido falecido deixou. A lembrança do esposo, enquanto mediador e provedor do lar, sustem fortes evidências do quanto essa relação foi autêntica. Atualmente, prefere sair sozinha e desenvolver essa atividade periódica. Mesmo enfrentando as limitações de saúde, continua a conduzir as suas responsabilidades e empenha-se para dar conta, sem querer incomodar parentes próximos. Por isso afirma: “*Me sinto muito cansada. Tem dia que sinto preguiça para ir fazer compras para a barraca... às vezes chamo minha nora para ir com o carro... às vezes pego muito peso...as vezes sou preguiçosa porque tomo remédio...*”

Dona Marina é considerada uma amiga da escola. Por ter esse privilégio e ser uma das fundadoras da comunidade, explica seus motivos de voltar à escola: “*Até aqui tá bom, eu só*

fui novamente porque é pertinho de frente e Geison (funcionário da escola) ficou 'bora dona Marina, bora preencher a ficha', menino quero não, 'bora, bora vou botar seu nome', terminou colocando o nome e eu aceitei, tô indo, tô gostando, né!? Acho que vou ficar só esse ano... não sei vamos ver!"

2.6. Sr. Antônio, Estudante 06

O Estudante 06 teve seu retorno à escola após cinco décadas ausente. Suas primeiras palavras revelam o quanto era escassa a escola: *"Cresci no interior, atrasado, naquele tempo morava com meus pais, era uma zona rural... falando a verdade nem lembro como era a escola, comecei a trabalhar com 7 anos de idade, saía duas horas da manhã, levava na marmitta a farinha, o peixe assado e um balde com cuscuz. Quando tinha carne, levava o caldo na cuia ou na cabaça...não tinha tempo de estudar."*

Sr. José Antônio é um estudante cauteloso, mas contribuiu, de forma cortez, com sua biografia, na qual retrata a experiência do trabalho infantil. Ausente da escola, não nutriu nem boas nem más recordações dela. Como criança, seguia as ordens de seus pais, que precisavam dele para lavrar a terra e colher os frutos para sobrevivência. Essa memória remota não aparta de suas lembranças e a ansiedade disfarçada de quem espera tombar o passado e abrir as cortinas do presente. Esse tempo é visível no semblante e mãos marcados pela idade.

Um outro aspecto, na sua narrativa, trata da passagem vivida na infância, pela oportunidade do casamento na juventude, aos 25 anos. Casou-se, teve cinco filhos e firmou-se no ofício de pedreiro. Uma grande parte dos recursos ganhos foi investida no patrimônio familiar, através da educação para os filhos. A escola surge, na vida desse estudante, como um desafio: *"Não sinto saudade do passado, o bom é agora. Estou frequentando a escola, para tirar algumas dúvidas, não tenho pretensão de avançar... antes dizia que era analfabeto quando alguém perguntava meu grau de estudo... na minha sala vejo muitos jovens como fui um dia, que não dá importância aos estudos, penso ser o regime do pai e da mãe..ou até mesmo negligencia da professora. A escola tem sido para mim um lugar para desafiar."*

Ao se deparar com os mais jovens, ressalta a indiferença deles, frente ao contato com a sala de aula. É como se houvesse um véu entre os saberes escolares, por parte da atual geração, entre o que propõe a escola e os desafios do mundo secular. As lembranças do entorno de criança revelam a falta de diálogo dos pais, bem como as alternativas e a oportunidade de viver os finais de semana de infância. *"Era pesado dia domingo, por*

exemplo, pai vinha pra rua a gente ficava no sitio, ia apanhar capim, trabaiaar na enxada a gente trabaiaava na semana toda,mas no domingo tinha que botar lenha em casa, botar água, tinha que apanhar capim para os bichos...”

2.7. Dona Cosma, Estudante 07

A Estudante 07, aos 4 anos, foi para Vila da Fábrica, Camaragibe, a 30 minutos de ônibus do centro, na grande Recife. Ao perceber a narrativa de dona Cosma, fica claro a marca da escola urbana, pelo seguinte comentário:

“Meu pai foi trabalhar na fábrica de Camaragibe e meus primeiros contatos com a escola foi na igreja católica. Aos treze anos estudei no Frei Caneca (escola pública). A escola tinha quatro salas e cada sala tinha um nome de um personagem importante da história e minha sala era Machado de Assis ,não sei se hoje existe esse nome na sala...No meu tempo, as crianças só frequentava ma escola com sete anos completos, eu não tinha interesse em estudar e aos doze anos saí da escola. Tinha muitas colegas, morava perto do colégio. Aos 19 anos inventei de casar e não dei importância aos estudos”

A transição, no tempo entre ser criança e viver a adolescência, suscitava projetos de vida que mobilizavam seu entorno junto ao adulto. A censura dava espaço à harmonia de seguir o curso da vida, sem muitas frustrações, o que se comprova pelos fatos ocorridos nos eventos festivos, por folguedos e diversão entre a vizinhança. *“O povo dos vizinhos ia lá pra casa. Tempo de São João, tempo de carnaval, mãe costurava os vestidos da gente, era uma animação só, hoje a gente não vê o povo se enturmar mais, não é!”*

Dona Cosma estava amparada por um sentimento da civilização humana, crescer e procriar. Segundo o seu relato, influenciada pelo aspecto romântico, encontra na opção do namoro e, posteriormente, no relacionamento conjugal, a sua realização pessoal. A escola se distanciava dos seus objetivos, refletia pouca valorização e pouca afinidade com os anseios das meninas moças, que almejavam o casamento, a fim de serem bem sucedidas, adquirir *status* e respeito na comunidade. Construir uma família, no período, era honra às jovens, no casamento os valores sociais da década eram contemplados, tendo em vista os sonhos e fetiches de jovens solteiras. Casada, dona Cosma troca Camaragibe por Paulista, endereço de trabalho do seu esposo. No transcorrer do relacionamento, o evento da maternidade aportou na sua vida. Com a maternidade vieram um menino e três meninas. Todos os filhos foram acompanhados e educados por ela. Surge, então, a memória da escola em sua vida:

“Minha escola foi boa escola de freira (...) eu fiz até a sexta série e fiz com as irmãs na fábrica, no Frei Caneca em Camaragibe, parei porque inventei de me casar, não tinha mais interesse em estudar e foi uma burrice, devia ter continuado. Quando eu era noiva inventaram uma escola de analfabeto, chegou uns americanos e só sei que deram um curso lá. Eu fiz esse curso e coloquei uma escola em casa, foi onde minha mãe aprendeu e meu pai, era feito curso MOBREAL, fizemos o curso recebemos o diploma, na festa da formatura foi uma festa foi muita comida foi uma beleza, ele (o curso) dava material, dava banca, dava tudo, foi quando minha mãe aprendeu e meu pai e muita gente.”

A escola não estava apagada dos seu ideário, estava nos planos para com os filhos, sua vontade era matricular cada um na escola pública. O orgulho de mãe aquece sua fala, quando se refere a dois dos filhos. Uma, no curso de Agronomia da UFRPE, outro concluiu curso superior e os demais terminaram o segundo grau (médio) e casaram. Os netos são extensão dessa alegria de avó, três netos menores nas idades 16,15,12 e 5 anos de idade, no período da entrevista, todos estudantes. Nas atividades do lar, ela recorda seu desempenho de mãe e avó. Através da formação doméstica, oportunizou o sucesso de seus filhos e completa: *“às vezes saio com meus filhos menos com meu esposo... já está bastante cansado, ficamos mais dentro de casa. Frequento a igreja Batista.”*

Nem sempre a escola é atrativa, nos moldes oferecidos, pois isolada e programada, ela segue seletiva e excludente. Para dona Cosma, seu retorno à escola, teve, na amizade dos novos colegas de sala e da professora, o apoio necessário para se firmar. Esses relatos dão pistas das variáveis que interferem na presença e ausência dos bancos escolares, nessa faixa etária. Entusiasmada, ela deixa transparecer como se deu esse novo encontro, no contato com a turma de EJA:

“Meu retorno à escola pública se deu por conta de um convite de uma vizinha que estava na escola e me convidou “bora dona, quinha” vou não vou... ela insistiu... me deu um caderno e um lápis, pensei comigo mesma: a pessoa nessa idade...fui, fiz a matrícula... estou amando a escola... ficar em casa não adianta muito. Estou aprendendo as letras, está legal mas não tenho condições na saúde mais para me formar, o convívio com os colegas na sala é bom, mas se fosse pra estudar só com jovem não dava, eles não querem saber de gente velha, adulto se dá com adulto.”

As suas impressões, apesar de algum desencanto *“eles não querem saber de gente velha”*, mostram que está *“amando a escola”*.

2.8. Sr. Dionísio, Estudante 08

Quanto ao Estudante 08, da sua infância revive o pai, que só ia em casa de mês em mês, porque trabalhava num navio, era estivador. Sobre a escola, esclarece:

“Comecei a estudar quando vim pra Recife, a primeira escola foi na rua de José Bonifácio, lá no bairro da Torre, passei pouco tempo, não estava entrando na minha cabeça estudo, não sabia ler, nem escrever, saí porque não estava entrando na minha cabeça estud,o nunca tinha ido a escola. Essa é a lembrança que tenho da escola. “

O histórico familiar do estudante denota que, mesmo nascendo na grande Recife, teve perdas escolares, pelo fato de não estar envolvido diretamente com situações acadêmicas.

A história de sr. Dionisio retrata o quanto, muitas vezes, a escola é construída na comunidade, mas não faz parte dos ideais efetivos e atrativos dos moradores que estão no seu entorno. Tal significa que as combinações, organizadas no interior da escola, são exclusivas dos que dela fazem parte. Obviamente, na relação de Sr. Dionísio com a escola, este realça mais o distanciamento do que a permanência, em função das dificuldades encontradas no lar. Ao constatar que *“não tem cabeça para aprender”* a sentença estava formalizada, o ambiente e seu coletivo não estavam preparados para modificar seu “destino”, sair era uma solução mais complacente do que permanecer. Como seria se o sr. Dionísio tivesse apoio para sua qualificação, nos bancos escolares? Como seria o estudante no mercado de trabalho? Segundo ele *“teria continuado se tivesse tido oportunidade de continuar os estudos sim, porque quero aprender ler direito, entender as coisas...perdi muito”*

As ocorrências na vida do estudante, o espaço familiar fechado, a escola que nunca existiu, a falta de qualificação em busca da sobrevivência familiar, foram peregrinações que afogaram seus intentos juvenis. Parte desse cenário fecunda a discussão de que uma escola programada não se ajusta às realidades dos sujeitos, e nem se preocupa em dinamizar projetos que contemplem as realidades vividas por eles.

Na segunda etapa das narrativas de sr. Dionisio, este, após ter deixado a casa dos pais e seguir uma carreira individual, aos dezoito anos, fez uso das atividades que mais sabia, *“carregar água de ganho”*, uma ponte para sobrevivência no centro urbano. Aos trinta e cinco anos se insere no mercado de trabalho, e posteriormente, essa abertura lhe rendeu outras oportunidades de emprego, possibilitando gozar dos direitos e privilégios de empregado, para garantir sua sobrevivência, na capital.

Outro aspecto, ressaltado por ele, é o momento de lazer, “*eu bebia não ligava pra nada, da minha vida*”. Entrou numa igreja mediatizado pela companheira, a qual conheceu aos quarenta anos. Atualmente, seu credo religioso é evangélico e sobre a saúde é categórico. Afirma que deixou de fumar e beber e goza de boa saúde. Na parte familiar, Dionísio informa: “*Ninguém se casou não, amigou-se...ajuntou-se. Minha esposa, conheci ela no Bom Preço(supermercado), ela trabalhava comigo no mesmo setor, era solteira, nunca tivemos filhos, vai fazer vinte anos, naquele tempo, não ligava para casamento.*”

O fato do estudante buscar alento na vida conjugal, não o impediu de entender que a escola era uma lacuna, que precisava de ser preenchida, na vida adulta. Perceber a escola, como instância educativa, e buscá-la, amenizava os conflitos e segregações das heranças arraigadas no tempo e na sua história. Ao completar sua narrativa, o sr. Dionísio volta ao passado e lembra da oportunidade que não teve de poder fazer escolhas e pontua: “*Voltei a estudar por vontade própria... procurei a secretaria da escola e fiz a matrícula, moro próximo da escola. Gostei muito da professora, que é ótima; me agradei dos colegas de sala, quero aprender para terminar bem o meu tempo de vida.*”

Esse encontro de estudante, com seu passado, demonstra um cenário sem ambiente escolar propriamente dito, refletindo o contraponto entre os impedimentos ocorridos na falta da escolarização, nas desvantagens entre estudar e sobreviver e as reais condições que lhe eram apresentadas, especialmente a ausência de motivação escolar na família. O trabalho alternativo e precoce surge como um escape para ultrapassar esses males, dos quais foi vítima desde a infância aos dias de juventude. Deste modo, quando jovem, imperou a impossibilidade de viver e aprender as experiências dos saberes ensinados na escola.

3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Os estudantes, selecionados neste estudo, nasceram em localidades distintas do atual domicílio. Todos são provenientes de famílias humildes. Contribuíram com os relatos das suas histórias de vida, vividas em mais de seis décadas e as suas histórias orais contemplaram eixos temáticos vividos na infância sobre a família, escola, religião, trabalho e lazer. Os diversos relatos apresentados deram visibilidade e descreveram como viveram na tenra idade .

Em relação à temática da saúde na infância, nenhuma anomalia foi destacada, mas, encontramos relatos acentuados sobre a falta de saúde, no tempo presente. No trato com a escola, grande parte dos estudantes que tiveram acesso ao saber sistematizado, apontam duas escolas. Uma na zona rural, outra na capital. A primeira ocorre com muitas limitações, em relação à prática agrícola, interrompendo o acesso e continuidade pelo trabalho na lavoura. A segunda, com características próprias, em relação a estrutura física e pedagógica, possibilita maior tempo de permanência desses estudantes.

A atuação escolar, enquanto programação pedagógica nessas escolas, a seis décadas, denuncia, no compartilhar desses sujeitos, a ideologia das cartilhas, hierarquia (obediência categórica aos superiores dentro das unidades de ensino e aos pais) e rigor disciplinar. Com esses elementos em ação, a criança, que estava sob as regras da família e da escola, não tinha opção. A escola era o comando patrocinado para inferir ou não os ideais de terceiros. Alguns fatores, de ordem política, denotam um ensino fadado ao fracasso, com estratégias tais como: ausência de inovações no campo pragmático para intensificar os conteúdos perdidos no período de ausência na escola, menor interação entre escola e pais, ausência de instituições, que acompanhassem o rendimento dos estudantes infantis, falta de avaliação frente aos processos de aprendizagem, voltados para educação infantil, enfim, ausência de leis que regulamentassem uma proposta educativa para esses infantes, que absorviam conteúdos alheios a sua faixa etária, trabalhados por agentes que se propunham a ensinar, tias, avós, entre outros. Todas essas constatações encontram-se referidas nas narrativas.

A seguir, passaremos a dar visibilidade no conjunto das narrativas, às evidências e constatações contidas nas biografias dos estudantes idosos, que não tiveram muitas opções em relação às suas escolhas, sobretudo, nas experiências infantis no entorno familiar e social.

3.1. Materialidade e análise do discurso - tema Família

A relação generosa do pai na escuta e no compartilhar, é expressado em afeto e simpatia pela memória da estudante 01, na relação paterna *“Meu pai...era maravilhoso, uma pessoa muito boa, muito calmo se ele quisesse falar alguma coisa com a gente, não falava no meio de ninguém... sentava todo mundo na mesa e ele falava o que ele queria falar... meu pai era uma pessoa boa”*.

Essa característica difere das demais em função do rigor paternal dos princípios da década, onde aos filhos cabia cumprir as tarefas, ser submisso ao comando dos pais, moldes da educação doméstica, apenas obediência sem diálogo entre pais e filhos.

Uma outra questão, acerca das virtudes paternas é ressaltada na relação econômica pelo estudante 02, vislumbrada pelo prestígio de ser filho de comerciante e residir em cidade litorânea. *“Meu pai era agricultor e feirante, ele tinha um comércio...banco da feira.. vendia peixe seco, vendia o sal, o coco...”*

Alguns aspectos dessa relação são pontuados pelos estudantes em função das atividades desenvolvidas pelo pai. Nessa amostra, o pai também era o pilar da família, monitorava a vida dos filhos, direcionava as finanças e exercia a função de patriarca.

As características citadas pela estudante 03, refletem a aparência do pai como elemento importante na sua admiração por ele, a partir das características físicas focadas na imagem do homem moreno, de cabelos lisos e silhueta padrão. *“Meu pai era moreno, os cabelos bem pretos, magrinho, trabalhou muito, lutou muito, deixou todo mundo sossegado”*.

Esse aspecto ainda se assemelha ao depoimento da estudante 01, em que as qualidades admiráveis do ente querido são apreciadas, numa contemplação afetiva.

A relação pai e filha é próxima e menos regular, no relato da estudante 04, sobretudo, para um período em que a mãe era a conselheira das filhas: *“O tempo que convivi com meu pai... até os oito anos, sempre saía com ele, a gente conversava muito, ele contava as histórias dele lá (São José das Lages) eu senti muita saudade dele... meu pai, tão bonito.”*

Essa declaração denota que era possível quebrar a regra instituída pelas famílias conservadoras, sobretudo, no que diz respeito ao sentimento pai e filha, sem ser considerada uma ação transgressora ou criminal, com interesses escusos, como nos exemplos veiculados nas manchetes dos jornais.

O relato da estudante 05 reflete um sentimento de perda precoce. *“Já estavam todos grande quando minha mãe morreu, a pequena só era eu. Tinha uma pessoa que ficou comigo, minha madrinha.”* Há o acolhimento por uma parente próxima, a relação afetiva com os novos pais “adotivos” não fica evidente nesse primeiro momento. Só posteriormente a convivência com a nova família será conhecida, por relações de insegurança pontuada pela estudante, no tema *trabalho*.

As famílias, no modelo rural, viviam próximas e compartilhavam dos bens materiais, essa convivência era comum. Para esse padrão comportamental, era raro os filhos casarem-se e irem morar distante da sua primeira família, um fato raro para os costumes do período. Tal

ocorre na situação do estudante 06, pois a dinâmica familiar é marcada pela ausência dos avós, no convívio doméstico, em função do pai deste estudante ter sido adotado, vivendo em povoado distanciado desses laços parentescos. Como o próprio afirma: *“A família de meu pai a gente nunca conheceu, ele foi criado com o povo fazendeiro na rua, e lá ele casou-se, a gente não conheceu família dele, não. Minha mãe, tinha uns vinte e três anos quando nasci.”*

Em sintonia com a família, são ressaltados valores afetivos pela estudante 07, como a beleza física do pai e a oportunidade que teve, enquanto filha, de ensinar-lhe a ler e escrever. Ainda como filha mais velha enfatiza o compromisso de estar ao lado da mãe para cuidar dos irmãos menores. *“Me lembro de meu pai, era bonitão cabelo bom, trabalhava de carpinteiro na fábrica de Camaragib. Ele nasceu e trabalhava em Paudalho, depois trabalhou na Fábrica de Camaragibe. A gente cuidava dos filhos de mamãe. Eu que era a mais velha, cuidava do mais novo, eu que ensinei meu pai a assinar o nome. Meu pai morreu aos 64”.*

Embora existissem os pais morando sob o mesmo teto, os cuidados dos menores eram delegados aos primeiros filhos, como ocorre no exemplo, pela grande prole e excesso de tarefas domésticas, em auxílio à mãe.

O depoimento do estudante 08 traz à baila uma outra performance doméstica, ou seja, a mãe como referência do lar e sob sua responsabilidade, os cuidados dos filhos na ausência do pai trabalhador. Um outro aspecto marcante, pontuado no registro, trata de mostrar, na vida adulta, a perda de seus pais no mês considerado de festas.

3.2. Materialidade e análise do discurso - tema Escola

Para o pai da estudante 01, o breve contato dos filhos com a professora, deveria produzir os mesmos efeitos do trabalho manual, saber com eficiência o que e como fazer. Como o próprio relata:

“Eu não tive escola. Uma vez o meu pai fez assim, pegou eu e mais três irmãos meus aí botou uma professora pra ensinar um dia só... a gente foi, quando chegou em casa, ele mandou a gente ler de frente pra trás de trás pra frente, a gente não soube, ele tirou a gente da escola...a gente aprendeu a assinar o nome porque depois de velho fomos pra escola...”(Estudante 01).

A escassez de compreensão de que os saberes escolares demandavam investimento e aperfeiçoamento, destoavam dos deveres domésticos, repercutindo no abandono em função da sintonia do pai, em perceber que nem ele e nem seus filhos estavam suficientemente preparados para essa nova responsabilidade:

“Foi boa, era a professora da cidade... Me lembro bem que, a gente estudou no livro da infância, a carta de ABC; depois, a cartilha chamada “cartilha do povo” depois veio o primeiro livro da infância...tinha matemática... português essa coisa toda, fui para uma escola particular, toda vida meu estudo foi financiado, ou melhor, foi pago por meus pais. Comecei a estudar pequeno quando chegava do colégio ia levar o almoço do meu pai lá no trabalho e ficava lá no comércio com ele.” (Estudante 02)

O contato com o mundo letrado surge a partir de um instrumento de leitura (Cartilha) padronizada, nos anos 50, para a emergência da leitura e escrita à grande população de analfabetos. A formatação tinha, como propósito, integrar a população às exigências do mercado e qualificar mão de obra para o trabalho,

“Comecei a estudar de sete pra oito anos, com seis meses, ela (mãe) me tirou, ela não queria que a gente estudasse, não. Ela tinha medo que a gente escrevesse bilhete pra namorado. Eu chorei muito, eu ia aprender.. as vizinhanças dela ficaram tudo revoltadas. Estudar, não! Nenhum de casa sabia ler... eu não aprendi nadinha, nem o nome aprendi, depois de velha, vim aprender!” (Estudante 03)

A inserção das filhas no contato com o conhecimento de prestígio da escola, era uma arma para os valores morais femininos. Não estava linear com os interesses do trabalho doméstico, tão pouco era visto como moeda de ascensão social e sim um estímulo a promiscuidade.

“Estudei com a minha avó, tinha uma faixa de oito anos. Fiz a carta do ABC... estudei com minha avó, à noite, porque não tinha durante o dia. Eu ia com meu tio. Estudei pouquinho... minha mãe era cigana. Fiquei uns três meses... porque pra isso(escola) ela não tinha muito interesse... quando eu vim morar em Escada, muito novinha, ela morava no sítio e eu vim para cidade, fiz (estudar) uns meses, mas foi pouquíssimo também.” (Estudante 04)

Embora existissem limitações do acesso feminino aos celeiros educacionais, em vistas ao estilo de vida da mãe cigana, a estudante obteve seus primeiros contatos com os saberes da escola, na companhia da avó materna. Esta era proveniente de classe favorecida, por vencer os tabus locais e obter um certo nível de conhecimento escolar, possibilitando à sua neta o contato com as letras conferidos pelos méritos da pertença familiar.

“Estudei no SESI do Vasco da Gama (Casa Amarela)... na fase de nove anos, fiquei uns dois anos. Estudava de manhã, a gente tinha tarefa e tinha a lição, mas só que na lição eu fazia assim... ensina aqui minha lição, as meninas dizia tal, tal, tal e eu chegava junto da professora e dizia tudinho decorado. Depois fui morar com meu irmão, aí a menina, minha cunhada, me botou pra estudar, mas também pouco aprendi, aí... foi cartilha, era o ABC depois tinha a liçãozinha pra quem tava adiantado...aprendi alguma coisa lendo gibi, o Pato Donald.”(Estudante 05)

Criado nos anos 40, o Serviço Social da Indústria, o SESI, foi gerado pelo Decreto-Lei nº 9.403, assinado por Gaspar Dutra em 1946, com a finalidade de amparar socialmente as pessoas. O acesso da estudante à escola, na infância, difere em comparação aos demais, pelo fato de morar na zona urbana. Tal fato permitiu-lhe conviver com a escola contemporânea e estudar numa escola de reconhecimento Nacional. No entanto, esse modelo de educação não fugia aos padrões do período introduzido pela cartilha, pelo método da repetição, sem valorizar o conhecimento da criança e permitir aprendizagem significativa. *“A gente não teve escola no interior. No sítio não sabia nem ler, nem escrever nada...era pra trabalhar e tomar conta dos bichos, na época não tinha nem colégio”* (Estudante 06).

Revelado com um sentimento de impotência frente a demanda do trabalho agrícola, as lembranças da inexistência de um prédio físico, também reflete o quanto os indivíduos viviam a margem do saber sistematizado e reforçava a ociosidade à prática da conduta letrada. O trabalho braçal era a moeda de valor entre os que vivam desse esforço físico, furtados do acesso ao conhecimento produzidos na escola e ausência dela nas comunidades, era natural sobreviver sem ela e não demandar esforços para adquiri-la:

“Minha escola foi boa, escola de freira, no Frei Caneca em Camaragibe, parei aos dezesseis anos porque inventei de me casar. Quando eu era noiva inventaram uma escola de analfabeto, chegou uns americanos só sei que deram um curso lá, eu fiz esse curso e coloquei uma escola em casa... mãe e pai aprendeu.... era curso MOBREAL, dava banca(cadeiras)... recebemos o diploma”.(Estudante 07)

Sua entrada na escola se dá por ser considerada uma instituição administrada por freira, que tinha um modelo específico de conduzir a educação. Os valores defendidos passavam pelo ensino religioso, que motivava a muitas meninas seguirem o caminho eclesial. E sua saída ocorre no confronto entre os valores de abnegação do espírito e sentimentos pessoais. Pelo trabalho desenvolvido no interior da escola, a estudante adquiriu conhecimentos de leitura e escrita, que a possibilitou ser indicada para atuar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 para ensinar pessoas adultas. A oportunidade lhe

possibilitou ser agente alfabetizadora. Seus pais, analfabetos, beneficiaram-se do programa, foram alfabetizados por ela, sendo-lhe conferido um certificado pela participação no curso. *“Comecei a estudar quando vim para Recife, (capital) a primeira escola foi na Torre onde passei pouco tempo. Saí porque não estava entrando na minha cabeça o estudo, não sabia ler, nem escrever, nunca tinha ido à escola.”* (Estudante 08).

3.3. Materialidade e análise do discurso - tema Trabalho

A Estudante 01 revive os acontecimentos na infância, acerca do trabalho. *“A gente sempre fomos pobre. Tinha que trabalhar pra comer, então pai ia para o roçado e levava a gente pra trabalhar com ele, a semana toda era de trabalho e não tinha tempo pra nada... todos trabalhavam na enxada, arrancando mato, plantando feijão, macaxeira, milho, limpando...trabalho pesado”*.

Hoje, a estudante 01 revela estar numa situação confortável, sobrevive de uma pensão deixada pelo marido e recebe ajuda financeira dos filhos e netos.

“(...) trabalhei de pequeno com o meu pai, trabalhava com ele nas feiras, depois saí, fui trabalhar fora, depois fui para o exército me alistar, vim para Recife e estou até hoje. Meu tempo de trabalho também foi na indústria, trabalhei numas dez indústrias em Pernambuco. (Estudante 02)

O trabalho infantil, focado pelo estudante 02, como comerciante, na década de 30, serve como passaporte para o menino ser um futuro homem de bem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) longe de ser instrumento regulador dessa prática infantil, nem de perto inibia o pensamento dos pais, que viam na relação de trabalho a sua perpetuação de chefe de família. Com a chegada das indústrias, nos grandes centros urbanos, os pais viam, no ingresso dos filhos trabalhadores, a chegada de prosperidade financeira para toda família.

“O dia todinho eu tomava conta da casa, mais preguiçosa pra enxada. Tinha medo de lagarta. Eu tomava conta de doze trabalhadores, fazia aqueles tachos grandes de comida. Quando terminava, o armoço, onze horas, chegava a reca de trabalhadores pra armoçar. Eu, fazia tapioca em casa, farinha, beju, rapava mandioca, tirava goma, pra vender. Minha irmã era no roçado com outra irmã. Era uma luta, viu?!” (Estudante 03)

“(...) eu comecei cedo, aos doze anos. Me casei muito cedo comecei a trabalhar em casa de família, eu não tinha leitura, não tinha experiência. Naquela época era muito difícil, eu era muito novinha, doze anos, não empregava. Só trabalhei na faixa de dois anos, trabalho doméstico, ficava brincando com a menina como babá, só que eu não gostava muito.”(Estudante 04)

“Quando comecei a trabalhar, tava com meu irmão, tava com treze anos... em casa de família. Ninguém assinava carteira naquela época. Na casa que eu ficava sempre dormia lá. Era um casal de velhos, ficava como casa de morada, às vezes no domingo é que eu ia na casa de minha madrinha. Parece que eu ganhava naquela época, nem me lembro, era cento e cinquenta mil réis, era pra arrumar a casa, casa pequena, varrer casa, lavar os pratos, ajudar na comida...”(Estudante 05)

O medo de lagarta, pela estudante 03, era tido como recusa entre ficar em casa e trabalhar. Possivelmente seria mais interessante estar numa cozinha a lavar a terra. O trabalho na agricultura demandava esforço físico e contínuo, sempre sob altas temperaturas do sol, em áreas privilegiadas para o cultivo de roça. O aspecto climático era o termômetro para arar e forrar a terra com sementes voltadas para o consumo familiar e comercialização. A virtude dessas famílias era envolver os filhos pelo trabalho desde tenra idade, a fim de ensiná-los os segredos do plantio e da colheita.

A estudante 04, no seu depoimento, enfatiza não ter tido opções. Sua experiência com o trabalho doméstico remunerado é lembrada pelo companheiro. Por outro lado, essa tarefa não exigia qualificação e escolaridade, mas era considerado um serviço, por ter um tempo a ser cumprido. A segunda também teve que se submeter ao infortúnio da sobrevivência pelo trabalho doméstico, sem seguridade social, a tenra idade era um caminho para os patrões remunerar sem compromisso, com as leis trabalhistas.

“Tava com nove anos quando a gente foi pro sítio. Fomos para a enxada mesmo, a gente acostumado na rua e cair pra dentro do sítio é mesmo que colocar um bando de boi brabo dentro do sítio, a gente nem sabia, depois a gente aprendeu, acabei de me criar dentro da agricultura, plantar milho, feijão... naquela época, a gente trabalhava de pequeno, quando não podia ir com a enxada grande, pegava uma pequena... tinha que trabalhar alugado para os filhos, saía de manhã e chegava de noite.”(Estudante 06)

“Trabalhava em casa, lavar, prato, lavar roupa, buscar água na cacimba, buscar lenha. Tinha um fogo de carvão também e tinha uma Brasilgás que tinha uma boca que a gente chamava de boca de jacaré, botava querosene, porque nesse tempo não tinha ainda fogão de gás, que de uns tempo apareceu,

e quando apareceu, ah! Bora comprar um fogão, um botijão... era uma admiração!” (Estudante 07)

“Carregava água de ganho de uma cacimba, no tempo que a gente morou não tinha esse negócio(água encanada) não, tinha que carregar água na cabeça, pra minha mãe encher o tonel. Quando vim pra Recife (dezoito anos) meu trabalho foi carregar água de ganho para as vizinhas”.(Estudante 08))

O estudante 06 fez o caminho inverso da cidade para o sítio, ressaltando a ida da família para trabalhar na agricultura, em busca da sobrevivência. Sem terra própria, reforça mão de obra familiar para o sustento e conseqüentemente o aluguel dessa terra arrendada. Percebe-se o espaço reduzido para outras investidas pessoais, como a escola, tendo em vista a jornada integral de trabalho.

Um fato abordado pelo estudante 07, na década de 40, são os recursos hídricos existentes para consumo. Geralmente, estavam em áreas privilegiadas por minadouros. Quanto aos aparelhos domésticos a gás, não eram artigos comuns, direcionando muitas famílias a buscarem, na natureza, os itens para alimentar o fogão artesanal com extração de lenha, nos arredores, para auxiliar no cozimento dos alimentos.

Um outro aspecto pontuado pelo estudante 08, dá-se no *trabalho de ganho*. Trata-se de trabalho de baixo custo, que perpetua a condição de trabalho que não exigia qualificação, tampouco rigor intelectual.

3.4. Materialidade e análise do discurso - tema Religião

Quanto à religião, os estudantes apresentam recordações marcantes, de influência familiar.

“(...) meus pais me batizaram na igreja católica...depois eles aceitaram Jesus ...(Passou a ser protestante) a maioria dos meus irmãos nasceram no Evangelho.... Os domingos, era de ir pra igreja...”(Estudante 01)

“Era católico, cheguei a ser coroinha de igreja, fui de macumba, também. Minha mãe era espírita e um dia ela andou se manifestando. Várias vezes se manifestou e eu passei a andar junto com ela, aquela que chama espírito de corrente branca, eu ficava lá, eu lembro de tudo. Meu credo naquela época era um, e agora é outro, eu participava daquilo ali, mas graças a Deus nunca manifestei, nunca tive outras entidades, hoje é que não tenho mesmo, hoje eu sou evangélico.”(Estudante 02)

“Era católica, nas refeições tinha que agradecer o pão de cada dia, quando ia dormir tinha que rezar, fazia primeira comunhão, papai dizia: fazer as coisas com satisfação, fazer com má vontade não adianta. Papai era mais compreensível, ela(mãe) mais pesada. Pra mim, eu achava muito importante, ensinava a verdade pra gente respeitar. Atualmente estou frequentando a Batista (Igreja Protestante) onde tiver a palavra de Deus, tô de dentro.”(Estudante 03)

“Minha avó era muito católica, minha outra avó e minha mãe, a gente criou assim, mas eu não era aquela católica bem carola, eu ia pra missa, sem muito compromisso. Antigamente, quem era de outra religião não se pronunciava, e eu não lembro se alguém pronunciava outra religião. Minha avó, ela tinha os sítios dela que faziam festas pra Santo Amaro, Nossa Senhora da Conceição. Ela festejava as novenas, rezavam(...)Depois que eu me casei, fiz minha primeira comunhão e casei, tudo no dia só...confessei um dia antes, na véspera do meu casamento”.(Estudante 04)

“Eu não tinha religião, com nove anos a gente não tem religião... depois que eu fiquei na casa da minha madrinha, era católica. Nos domingos a gente sempre ia pra missa brincar. Minha tia era crente, da Assembléia de Deus(...)por causa da minha madrinha a gente era católica.”(Estudante 05)

“Era católico, depois minha mãe começou a trabalhar de espiritismo, era uma coisa que ela não gostava, mas foi obrigada porque ela via “coisas” e dessas coisas que ela via, endoidava, saía de casa deixava os filhos, caía., aí disseram que ou ela trabalhava ou morria. Meu pai não gostava e ia fazer o quê? Pra nós não significava, bem dizer, nada...”(Estudante 06)

Estas vivências são focadas de formas distintas pelos estudantes. Assim, dois eventos similares, acontecem na infância de dois estudantes (02 e 06), nas décadas de 30 e 50. O primeiro relato ventila a aparição de uma religião pouco divulgada nos povoados, mas que ganhava materialidade comportamental, na pessoa da mãe do estudante. Por ser menor, não entendia bem, mas seguia os rituais de Candomblé, realizados popularmente, *nos terreiros de macumba*. Um outro aspecto salutar, é o baixo desempenho da religião, na zona rural, seara dos católicos e cristãos pentecostais. No segundo, o estudante aponta a presença da religião matriz africana, nas ações contempladas na visita de entidades à sua mãe.

A citação pelo aluno, testemunha ocular das ações ocorridas, reflete a presença desse espírito em situação confusa *“endoidava saia de casa, deixava os filhos,”* esses fatos provocavam insegurança, em função do desconhecimento aos rituais dos grupos espíritas, que por sua vez, enaltece a fé católica romana. O diferente era demonizado e repudiado pelos mais radicais, a chamada intolerância religiosa. Em outro momento, percebe-se que no

entorno existiam pessoas esclarecidas e flexíveis, “*assim disseram*”, para encaminhar sua mãe aos rituais específicos e desenvolver os *passes* necessários.

Quanto ao culto protestante, na década de 40, era uma prática menos conhecida, nos arraiais rurais. Contudo, dava sinais nas comunidades recuadas das capitais e adentrava o interior, mais precisamente no semiárido, pelos missionários que viam na zona rural a proclamação da evangelização, pelo culto ao único Deus. Esses missionários eram enviados por igrejas protestantes, pentecostais com sedes nos grandes centros urbanos, que arcavam com a despesa desse mensageiro/a, que por sua vez, teria que viver nessas comunidades como evangelista, isto é, ensinando a Bíblia, através da interpretação de textos lidos. A oralidade era o mecanismo de facilitação da chegada desse ensino aos povoados, tendo em vista o contexto do analfabetismo. A coletânea de textos eram repassados no discurso oral para os moradores leigos que não dominavam os códigos da leitura e escrita.

A ida das crianças aos cultos não era só competência dos pais, nem sim de todo o corpo cristão, a partir de sua entrada na igreja. O livro de Mateus enfoca “*Ensina a criança no caminho em que deve andar...(Pv.22:6, Novo Testamento)* e essa educação cristã se dá a partir de uma iniciação específica. Nos cultos matinais, existe uma seção educativa dentro da programação religiosa, chamada escola dominical, onde são destacados dois momentos, um de caráter geral, onde todos os presentes entoam cânticos e escutam a leitura, tema da lição do dia e em seguida a distribuição em salas distintas, por faixa etária, dos participantes estudantes.

“A gente ia para a missa, tinha a igreja católica na Vila da Fábrica. A gente aprendemos a rezar na escola de freira... achava a religião como se fosse um lazer, uma brincadeira, criança não sabe de nada, fiz primeira comunhão. Atualmente Eu sou evangélica, Batista” (Estudante 07)

“Naquele tempo eu não pensava nada não, fui na igreja só pra me batizar...me ensinaram a rezar. Agora não, eu sou um crente, eu oro” (Estudante 08)

A fé católica romana prevalece na caminhada dos cristãos na zona rural, tendo em vista a concentração das ordens missionárias, proclamadas nas pastorais. Há um incentivo à doutrinação dos agricultores e à manutenção da igreja pela oração e vida comunitária. O padre, como sacerdote da paróquia, é a referência para a confissão dos pecados, mediante os elementos do batismo e da eucaristia. Os santos são a mediação entre Deus e os homens na terra através da reverência pelos fiéis. A religião, para os estudantes, na infância, não

significava uma identidade, surgiu como uma programação a ser cumprida, face a obediência aos seus pais. Porém, como idosos, refizeram seus votos em outra direção religiosa e seguem convictos a sua religião, na velhice.

3.5 Materialidade e análise do discurso - tema Lazer

“Não tinha direito de brincar eu nunca tive uma boneca na minha vida, nunca... não ia pra canto nenhum, só pro roçado, brincava com o sabugo do milho que era uma boneca, fazia uma caminha ficava lá brincando... um dia eles (pais) chegaram pro almoço e não tava pronto, aí meu pai pegou tudo e jogou debaixo do fogo de lenha, jogou tudo e minha mãe ainda deu umas lapadas em mim porque eu não tinha feito a comida...”(estudante 01)

Nos anos 40, as zonas rurais refletem uma década de atraso em relação à zona urbana. A situação em estudo foca que, para estas crianças, e em função das prioridades do lar, a boneca e o carrinho eram itens de último plano na vida desses menores. Estes, por sua vez, tendo a representação desses elementos lúdicos, confeccionavam seus próprios objetos para os momentos “ociosos” do brincar na infância .

“Toda vida a gente brincou com criança, com velho, não tinha a maldade que tem hoje, não tinha censura que tem hoje, nada disso existia...brincadeira, tinha demais, tá preso, tá solto, correr...”(Estudante 02)

“Fazia brincadeira de boneca, de corda, de se esconder, aniversário de boneca, batizado, convidava os amigos para ir pra casa almoçar, a pessoa pensava que era bebê, mas, era brincadeira de “comade” e “compade”, tinha liberdade de brincar,” (Estudante 03)

“Brincava muito de pega, de jogar pedra...jogar a pedra pra cima e pegar. Eu jogava peteca antigamente, a gente brincava muito, corria, brincava de roda, brincava de pega, cantava roda ,era muito bom, um bocado de mocinha, de menininha, tudo brincando de roda, era bom demais.”(Estudante 04)

“Quando era pequena, só brincava de boneca a gente brincava muito de boneca fazia de pano...fazia uma trouxinha... enrolava o paninho era a boneca da gente. Quando vim ganhar uma boneca, oxe! foi logo quando minha mãe faleceu, aí foi que uma patroa dela me deu uma bonequinha...então quando a gente ia pra feira comprava um bonequinho de barro com as perninhas compridas! Naquele tempo era um tostão, dois tostões, nem me lembro, mas chamava “lubero” de barro, caiu, quebrou! Boneca, não tinha dinheiro! Era família pobre.”(Estudante 05)

“A gente não tinha do que brincar, brincava de pega, de correr, de pular. Fomos criados na roça até oito pra nove anos, aí pai quando viu o negócio apertar, aí pronto, tirou os filhos pra trabalhar” (Estudante 06)

“Nos domingos era brincar no quintal, tomar banho de rio, pulava academia, corda, brincava de esconder, brincava de boneca, de pastor, era na casa das colegas, No tempo de São João, no tempo de carnaval, a mãe costurava os vestidos da gente e era uma animação só, não tinha televisão o que tinha era um rádio cochichando lá das novelas, “novela de Jeronimo”, a gente nem ligava, ia brincar, a rua cheia de barro, era muito bom a vida da gente, foi uma vida boa que eu tive” (Estudante 07)

Para esse grupo de estudantes, na infância, a diversão era nas zonas de transição entre o rural e os centros urbanos; não havia brinquedos específicos nem parque de diversão que pudesse atender a fase mais elaborada das brincadeiras. Contudo, a liberdade oportunizada pelos pais, garantia um movimento não só com os parentes, mas com outras crianças vizinhas.

A arte de brincar prevalecia independente de uma postura linear dos adultos. A boneca é o artigo mais requisitado e que se destaca nos relatos, permitindo visualizar que a demanda pelo item estava acima das classes sociais. Outras formas de criar as relações, estavam presentes em brincadeiras alternativas, refletindo as tarefas desempenhadas, tanto por eles como pelos adultos, exemplo de “casinha”.

O entretenimento, segundo eles, promovia liberdade e o bem estar com os outros. As socializações entre as faixas etárias não tirava o encanto de ser criança, *“são situações que não voltam mais, pois o momento atual é outro, as pessoas não saem de casa, as brincadeiras são os eletrônicos” (Dona Cosma)*, esses contatos passaram a dar espaço a outros artifícios tecnológicos, reduzindo a comunicação criança /criança/adultos, *“a mentalidade é outra”...*

No contexto dos centros urbanos a personagem da boneca é categoria de consumo, e as brincadeiras de jogar bola, apenas são vividas em ruas abertas ou em campos onde não passem carros. A maioria das casas são isoladas por muros altos, as crianças, hoje, têm outras pretensões, esclarece um dos estudantes que já comungava desse detalhe no tempo infantil *“Minha mãe não deixava agente sair, meu pai não vivia em casa, ela não soltava a gente por causa disso. Eu jogava bola no quintal de casa, brincava no quintal, ia para o campo dava uma olhadinha, voltava. Vivia eu, minha irmã e outro irmão, não tinha amizades, a gente era só de família. Dormia cedo”.* (Estudante 08)

O comando da casa delegado pelo pai à mãe, dava o tom de cuidado e zelo pelas crianças, o pai, como provedor, expressava a ordem. As consequências dos eventos ocorridos, estariam sob a responsabilidade da mãe, como segunda autoridade do lar.

3.6. Materialidade e análise do discurso - tema Saúde do Idoso

“Sou uma pessoa que só Deus sabe a minha vida. Eu sou muito doente. Pulmão, alergia, pressão alta, sou uma doente, mas, me cuido.”(estudante 01)

“Tenho problemas de saúde e todas que eu tenho, incomoda: pressão alta, baixa, cirurgias, sou portador de uma doença muito grave, um cancro... a gente leva assim devagarzinho.”(estudante 02)

“Tenho problemas de saúde, sou diabética, tenho má circulação. Eu era saudável, meus dentes começaram a estragar com piorreia, minha dentadura é peça, eu era pau ferro mesmo, acabou-se minha saúde.”(estudante 03)

“Tenho muito problema de saúde. Eu tive uma menopausa muito forte que me prejudicou muito, eu tenho um calor que não aguento, é incomparável o calor... pode tá chovendo, pode tá ventando, chega virado o calor... os meus órgãos são todos bons graças a Deus, mas eu tenho problemas de osteoporose, bursite, uma dor de cabeça desde novinha muito forte... e também a tireoide está na ativa, problema de olho. A parte de dentro são todas ótimas, coração faz pouco tempo que fiz um Ecocardiograma. Faço hidroginástica... de manhãzinha...”(estudante 04)

“Sou hipertensa, a gente toma remédio pra pressão... sempre fica alta.”(estudante 05)

“Eu tenho muitos. Eu estou no benefício por causa da doença, a vista é fracassada, só enxergo com óculos, tenho gastrite, tenho problema na coluna, de circulação essas coisas todinha.”(estudante 06)

“Eu me sinto bem... maravilha, muito embora não tenho mais saúde né!? Problema de pressão, problema de colesterol, dor na perna.”(estudante 07)

“Não tenho problema de saúde, pressão, é tudo novo. Não fumo, não bebo mais, não sinto nenhuma tontura, não sinto nada!”(estudante 08)

Todos os depoentes, com exceção de um, referem-se à saúde na infância, como dias tranquilos. As enfermidades sintomáticas, vividas e citadas por eles, são recorrentes de impactos ocorridos durante acontecimentos ao longo da vida e em função de históricos

familiares. As limitações da saúde, segundo eles, são indícios da velhice, essas manifestações, desconfortáveis, na maioria dos relatos, são encaradas como vilão, em constante embate entre a vida regular e a escola. A grande expectativa é verificar, como diz Ferreira (2007, p. 75): “Cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesses processo variados discursos...”

O desafio posto é que grande parte desses achados temáticos estão entre os educandos que podem validar essas histórias de vida, numa concepção de arcabouço teórico para dinamizar os conteúdos diários, sem fragilizar o conhecimento reconhecido e instituído pelas academias. As experiências de cada idoso representam uma perenização de informações, pois serão repassados nas histórias familiares, nas trocas de informações. Enfim, existe um grande desafio para os educadores da EJA, que lidam também com idosos, entender que este cenário de falas estão bem pertinho de cada educador, e precisam serem reconhecidos, dentro das possibilidades, pelas palavras de Bosi, 1994, p. 83):

“Ele nos aborrece com o excesso de experiência que quer aconselhar, providenciar, prever. Se protestarmos contra seus conselhos, pode calar-se querendo acertar o passo com os mais jovens. Essa adaptação falha com frequência, pois o ancião se vê privado de sua função e deve desempenhar uma nova, ágil demais para o seu passo lento. A sociedade perde com isso... o velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos. Então a velhice desgostada, ao retrain suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida no grupo”.

As contribuições estão vivas, tanto no olhar como no ouvir de cada representante desse cenário educacional, clamando por iniciativas voluntárias e legitimadoras, no âmbito da escolarização mediatizada, pela qualificação e humanização dos saberes, produzidos na e fora da escola. Trataremos a seguir das categorias e contextos, acerca dessa vivência dos idosos.

4. Contextos e vivências dos estudantes idosos

Partindo da análise descritiva realizada anteriormente, procederemos à discussão dos contextos e categorias das vivências dos estudantes idosos, tal como enunciados pelos próprios, nos seus relatos. Assim, consideramos:

Quadro 04 – Categorização dos Contextos e vivências dos estudantes idosos

Contextos	Categorias
Contexto de família na infância	Luto na infância
	Migração
Contexto cultural na infância	Religião - Matriz Africana
	Religião - Matriz Evangélica
	Saberes escolares
Contexto de trabalho infância	Trabalho na Agricultura
	Serviço Doméstico Feminino
	Trabalho de Ganho

Fonte: Passos, 2012

Com base no quadro 04, iniciamos a sistematização da análise efetuada

4.1. Contexto de Família: luto na infância

O luto, como categoria de perda ou separação familiar no contexto infantil, ressalta o desequilíbrio, na maioria das vezes, pelo adulto não preparado emocionalmente, em função do agora e do depois. Como lidar com a morte em criança? Mazorra (2001) revela que o processo de reconstrução diante da morte é uma etapa da existência e varia de acordo com as concepções entre os sujeitos, tanto na esfera familiar quanto social. O momento individual da perda faz parte de uma trajetória por onde muitos vão ter que se deparar um dia e não foi diferente na vida dos estudantes, que perderam genitores precocemente. Como uma criança, com sonhos e cuja memória ama e eterniza. “Eternidade não é o sem-fim. Eternidade é o tempo quando o longe fica perto.” (Idem, p. 43), Kovács (1992) acrescenta: “ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. O que ocorre é que a criança se sente confusa e desamparada sem ter com quem conversar.”

O luto na infância é cultuado de acordo com cada segmento da sociedade, perpassando pela condição cultural. Trata-se de um fenômeno que ocorre no planeta, sem distinção de etnia, sexo classe social, ou credo religioso, é um distintivo da natureza “o pó volta a terra como era”, princípio utilizado pela teoria criacionista e balizado na concepção do ciclo da vida onde todos nascem, crescem, reproduzem, envelhecem e morrem, segundo a teoria

evolucionista. A morte é a experiência única onde todos os seres vivos residentes no planeta passam por ela “como algo essencial à vida” (Hirano, 2008, p. 89).

Dos relatos apresentados, apenas Marina conviveu com a dor da perda materna, e foi alcançada por uma madrinha que a acolheu. Primeiro, por ser mãe, segundo pela solidariedade à amiga da mãe de Marina, sobretudo, pela iniciativa, das dívidas afetivas entre pessoas comuns. Por outro lado, o sentimento de acolhimento a uma criança dos parentes próximos, alivia a tensão da perda pelo cuidado na comunicação, evento pelo sentimento de afetividade, amparando esse enlutado no espaço de “família” com essa estrutura. A criança amortece a dor pelas lembranças, como fato emotivo equacionado, segundo Tavares (2001).

4.2. Contexto Cultural na Infância: Migração

O processo de migração, relatado pelos estudantes, denota uma condição de rotatividade pelo mecanismo da alteração no comportamento familiar. A harmonia entre os cônjuges já não produzia os efeitos desejados na relação marital e, posteriormente, esse evento alternava a convivência tanto na criação dos filhos, quanto na produção agrícola, pelo sustento da família, alterando a rota da programação familiar através da separação dos pais. Conforme Soares (1995, p.112) "com a influência exercida pela rede de parentes e amigos, o migrante desloca-se mais em função da aproximação das relações sociais do que pela proximidade geográfica - e pelos laços econômicos estabelecidos historicamente com o país ensejando uma cultura migratória”.

A manobra familiar, em função da migração, tende a influenciar muito mais nas relações sociais do que na geográfica. O autor (Idem) deixa claro a possibilidade dessa interação serem os respectivos acordos que possibilitariam a continuidade da escola, tendo em vista a relação escolar dos estudantes, fora desse contexto local, no tocante às redes de relacionamentos, desenvolvidas nesse processo de novas amizades, até que se estabeleçam os caminhos da escola, em função da escolha dos pais. Parte dessas migrações, no que se refere aos sujeitos deste estudo, ocorreram no ambiente familiar, tornando a família nuclear em outros laços tanto pela avó, tia, madrinha, novo cônjuge do pai ou da mãe.

4.3. Contexto de Trabalho na Infância: trabalho na agricultura

Em meados da década de 40, a agricultura familiar (Silva, 2002) e a produção de insumos agrícolas, sempre foram atrativos laboriais destinados a famílias de baixa renda, que viam nessa modalidade de ocupação, a oportunidade de sobrevivência. O terreno excedente nos fundos de quintais ou até mesmo propriedades com amplitudes de terras ociosas pertencentes às famílias, serviam para incentivo a cultura da roça e criação de animais. O serviço braçal, a exposição a altas temperaturas do clima sertanejo, a longa jornada diária de trabalho, a rústica e intensa mão-de-obra familiar revelam traços característicos desses agentes do campo (Castanheira, 2002), em relação a falta do conhecimento escolar. A escola existia, mas poucos dos que iniciavam essas atividades nos povoados e sítios tinham acesso a ela.

Para os que moravam nos centros urbanos, o trabalho era realizado nas grandes zonas canavieiras, nas usinas da zona da mata. O grupo de trabalhadores era composto por moradores egressos do campo para o corte e moagem da cana. Como afirma Cunha, (2007, p. 11):“A sujeição, a subordinação e a desumanização (...) foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão (...) similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor - escravo.

A valorização do trabalho *versus* escola constam das narrativas desse estudo. A frequência à unidade escolar era apoiada no gosto dos chefes (pai ou mãe) da família, se atendesse aos requisitos propostos por eles, continuaria, se não, encerrava ali as idas. Frente a esse encontro com o passado, vimos a herança de um processo de colonização, ancorado no sistema feudal, em que a terra tinha muito mais importância do que os indivíduos. Havia um contingente de trabalhadores produtivos sem qualificação, e a ausência de leis para frear as imposições dos adultos sobre os menores e de políticas públicas educacionais (Neves, 2002) para garantir o acesso e a continuidade dessas crianças, no ambiente escolar. A obediência aos pais eram valores exclusivos da década, com falta do sujeito crítico e reflexivo, o que demandou uma série de distorções econômicas e educacionais, até os dias de hoje.

4.4. Contexto de Trabalho na Infância: Serviço Doméstico Feminino

Desde a escravidão, a literatura nos aponta duas faces do trabalho humano. Uma destinada aos iletrados, com menor prestígio financeiro e escolar e outra aos detentores dos bens de produção. A primeira, decorrente do serviço braçal, era executada pelas criadas, no interior da casa grande, e atendia as necessidades das esposas dos senhores de engenhos. Em garantia, as criadas recebiam proteção, crédito e moradia.

Esse modelo de trabalho não era caracterizado como profissão. Apenas os senhores portadores dos bens materiais os utilizavam nos redutos provinciais (Pires, 2009). O serviço doméstico era considerado sem prestígio econômico e social, existindo como trocas de favores. Era realizado pelas mulheres, esposas dos agricultores subalternos, que viviam também nos arredores dos engenhos, em obediência a esses latifundiários, para garantir permanência no povoado (Ferreira, 2006).

Ao ocupar o espaço familiar, produzindo alimento para os trabalhadores, os estudantes, desenvolviam trabalho doméstico, considerado sem muita importância no status social para atender as necessidades de bens de produção em família. Muitos desses trabalhadores, na infância, emprestaram sua força de trabalho para bons resultados materiais de seus senhores. Hoje vivem sem o amparo dos benefícios sociais não quitados, como, por exemplo, a previdência social. O Decreto nº 16.107, de 30 de julho de 1923 é um primeiro indicio de institucionalização desse serviço no Brasil. Focando os dias atuais, esse trabalho não foi extinto, ele se consolida na sociedade pelos esquemas das leis trabalhistas. A Emenda Constitucional nº 72/2013 confronta esses direitos, através da legitimidade desses profissionais no mercado de trabalho.

4.5. Contexto de Trabalho na Infância: Trabalho de Ganho

Durante o período de transição entre euforia e a suposta liberdade do ex escravo, ao trabalho pela sobrevivência, trava-se um período de desestabilização do que seria ter autonomia e livre acesso nos povoados, onde herdeiros dessa sociedade colonial, viveram por longos anos. Segundo Silva (1987, p. 97) “O escravo torna-se mão-de-obra essencial na cidade que cresce. É o escravo oficial de aluguel ou não, é o escravo doméstico, é o escravo ao ganho veículo que levava e trazia as riquezas, as pessoas, enfim a própria cidade”. Muitos

historiadores, entre eles Karash (2000) considera essa etapa da história como um cenário manipulado pelas múltiplas faces do colonizador.

No aspecto político, os senhores feudais viviam as insatisfações de ter um instrumento jurídico, que limitava o controle sobre o alforriado. Era inquietante ter que lidar com a perda do escravo, no entanto, pelas condições econômicas que limitava o alforriado na aquisição de bens de consumo, o senhorio encontrava brechas escusas para mantê-lo na sua dependência através de trabalhos braçais menos encantadores ao estilo do ambiente surgindo então, o *escravo de ganho* que, considerado livre, vendia sua força de trabalho para sobreviver no bairro e cidades no seu entorno. Por longo tempo, esse movimento laborial (Fischbom, 2001) fez parte e ainda existem sinais dessas atividades em trabalhos manuais alternativos, que funcionam para sobrevivência de muitos indivíduos e de um estudante desse estudo.

“Carregava água de ganho de cacimba, no tempo que a gente morou não tinha esse negócio de água encanada, tinha que carregar água na cabeça pra minha mãe encher o tonel... quando vim pra Recife, com dezoito anos, meu trabalho foi carregar água de ganho para as vizinhas..” (Estudante 07)

A oportunidade de narrar esse acontecimento, nesse percurso juvenil, revela a trajetória de muitas crianças e jovens como este, que não tiveram opções de escolha entre conhecer e sobreviver, empurrado para uma única escolha, nos moldes da sobrevivência (Fischbom, 2001) pelo trabalho braçal. A luta pela liberdade é um episódio da história, que se arrasta por dezenas de anos e se instala, também, na memória dos estudantes, como protagonistas de um fato real, no período da infância e juventude, em suas localidades. Possivelmente, o estudante não sabe a origem do *trabalho de ganho*. Todavia, o seu relato simples e modesto aponta o esforço físico gasto em jornadas exaustivas desse trabalho para garantir sobrevivência e manutenção pessoal.

4.6. Contexto Cultural na Infância: Religião Matriz Africana

Durante nossas entrevistas nessa subcategoria, religião, destacamos as falas de dois idosos que tiveram contato, na infância, com religiões de matrizes africanas, menos populares nas áreas de zona rural, em função da literatura, que refaz o caminho das diferenças religiosas. Primeiro, porque o formato emitido pelas pessoas, que controlavam a educação no país não demonstrava interesse aos cultos desenvolvidos pelos escravos, considerados sujeitos de

menor potencial social. Segundo, não era interessante mostrar as diferenças, em se tratando de cultos religiosos que iam na contramão da fé proclamada pelo colono, que manifestava resistência e intolerância religiosa à minoria dos afrodescendentes. Por outro lado, as famílias, representadas por pessoas que cumpriam o exército da mão de obra escrava, sequer tinham a possibilidade de pensar.

Dois estudantes idosos que iniciaram suas vidas em religiões distintas para o padrão da década, com suas mães, na zona rural, em locais fechados para práticas de cultos africanos. Isso nos permite concluir que, isoladamente, sempre ocorreram cultos anônimos, em função do repúdio e da negação pela comunidade a esses rituais, disseminada na ideologia de uma única crença da fé dominante, tendo em vistas a falta de prestígio da religião de matriz africana. Segundo o depoimento dos estudantes, as pessoas tinham medo dessas religiões. Por alguns anos essas pessoas na vida de criança seguiram suas mães, mas ao ficarem maiores, deram rumo, ignorando a existência desse passado em suas vidas, pelo entendimento que esses cultos eram associados a possessão de demônios e entidades perturbadas.

Nosso olhar, nesse século XXI, dá-nos a possibilidade de ver a extensão do quanto o período de colonização brasileira inquieta e assusta tornando alheias as minorias existentes. Por longo período foi feito o ocultamento e a falta de divulgação das práticas e temor fiéis, oportunizando, posteriormente, a cabala como uma espécie de aproximação das imagens do candomblé com as do catolicismo, pela *cabala* que posteriormente recebeu o nome de *sincretismo religioso*.

4.7. Contexto Cultural na Infância: Religião Evangélica

A organização dos cultos evangélicos, no Brasil, ocorre desde a chegada de missionários que viviam a experiência dessa ordem religiosa, em seus países de origem. em contato com a nova comunidade, disseminando seus ensinamentos (Júnior, 2001) . Muitas adaptações foram trabalhadas, face a cultura e realidade dos sujeitos locais. A prática educacional desse grupo cristão, parte do entendimento que a família é o reduto da disseminação dos ensinamentos sagrados, que, por sua vez, tem o compromisso de estimular os membros com frequência regular aos cultos que se dão durante a semana.

Não existe uma hierarquia definida quanto a participação nos cultos, pois todos os membros são alvos de aprendizagem. Na década de quarenta, o papel da educação religiosa

estava a caráter da família, de responsabilidade dos pais encaminharem seus entes à igreja no sentido de uma formação religiosa, que pudesse fortalecer os laços das escrituras sagradas bem como formar seu caráter, frente as complexidades da vida, muitas vezes descompensada pelo vício e pobreza, entre outros problemas.

4.8. Contexto Cultural na Infância: Saberes Escolares

Três estudantes, nesse estudo, apontam a cartilha do ABC como instrumento utilizado no processo de leitura. Nas suas declarações, ressaltam a memorização como estratégia para o processo de decodificação, sem a consciência necessária desses padrões. Esse evento além da repetição, que consistia numa leitura mecânica que promovia o esquecimento e retardava a alfabetização na íntegra. Vale ressaltar, que o uso único das cartilhas surgiu com objetivos definidos, levar o indivíduo a ler por ler. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 262) ressalta a importância da diversidade de gêneros:

“a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

As potencialidades das cartilhas, enquanto espaço de interlocução entre os sujeitos, inexistem. Seu método é voltado para um modelo de sociedade linear, com interesses pontuais e emergentes; um outro aspecto relacionado à cartilha, reside nas limitações dos conteúdos postos, delimitadas nos padrões silábicos e voltada para ausências de reflexões (Tfouni, 2001) que negligenciam a leitura por prazer. Segundo a literatura brasileira, a leitura “sócio pragmática”, veiculada por Marcushi (2002), deve ocorrer com fins para uma sociedade que se defronta com situações comunicativas, que exigem posturas discursivas diferenciadas. Um outro aspecto, citado nas histórias orais, dá-se quando a estudante tem acesso à leitura deleite, pela revista do Pato Donald. Na opinião de Carvalho (2005, p. 13): “Na maioria das famílias pobres, porém, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, se já por suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita”.

As revistas em quadrinhos como, por exemplo, o Pato Donald, personagem criado a partir de 1939, nos Estados Unidos, surgem em desenho animado, posteriormente, nos anos

cinquenta, confeccionado para revista em quadrinho. A marca desse gênero é pontuada pela fala dos personagens, distribuídas em pequenos balões. O gênero, pela inovação, é acessível a várias faixas etárias e meios sociais, com seus enredos pertinentes. Além de lúdico, o texto relaciona o roteiro sedutor pelas sequências, que gera determinados juízos de valor sobre a personagem (pato), de acordo com o que sucede, permitindo o contato com a leitura até sua exaustão. É oportuno lembrar que Held (1980, p. 25) esclarece: "na realidade, um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas, também ao nível da sensibilidade e da imaginação que vem igualmente alimentar. É a magia do verbo, sob a forma múltipla de sonoridades, ritmos, encantamentos(...), afinar na criança, as possibilidades imaginativas".

Um outro aspecto salutar na vida de uma das estudantes, na adolescência, foram as possibilidades de interação. Observa-se que o contato com o gibi ocorreu no ambiente de trabalho, esse item (gibi) é uma realidade da família empregadora, faz parte do cotidiano dessa família. O contato da estudante com o "gibi" ou revista do Pato Donald, desperta uma curiosidade pela leitura, não apontada antes, tendo em vista seus primeiros contatos com o mundo da leitura serem os padrões silábicos, apresentados na cartilha do ABC. Embora, possivelmente, o custo da revista em quadrinhos estivesse destinado a um público de prestígio econômico em vantagem, a cartilha do ABC, utilizada pela estudante, era tamanho menor e de baixo custo. O acesso a esse instrumento de leitura, validava o indivíduo a pertencer a um meio social.

Decorar grafemas e fonemas é uma prática que limitou muitos profissionais a trabalhar em função de resultados rápidos. A lembrança da escola, citada por Marina enquanto estudante, sobre os procedimentos vivenciados no interior da sala de aula, faz-nos questionar qual a concepção de alfabetização da professora, se participava de cursos de formação e como seria esse ambiente alfabetizador. Levando em consideração a narrativa da estudante, que decorava as lições, mas esquecia em seguida, demonstra o quanto a proposta de alfabetização, veiculada no momento, era distante e vazia de significados, "sem construções implicadas em diálogos." (Rey, 1999, p.59) Em nenhum momento, a estudante assume ser portadora de anomalia mental. Diante dessa caracterização, praticada no decorar palavras, temos em Ferreiro (1995, pp. 40-41) a descrição de uma criança passiva, que memoriza sem entender: "a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu"

Segundo a autora (Ibidem), essa limitação acerca da aprendizagem da criança está na maneira como concebemos o processo de alfabetização e quais as possibilidades de investirmos, no sentido de não ser uma vontade particular, mas um espaço de construção e compreensão, tendo em vista que essas crianças vivem experiências pessoais diversas, no seu entorno e que são desconsideradas.

Para ultrapassar esse atraso cognitivo, Silva (2003) propõe a aprendizagem significativa nas etapas do processo ensino aprendizagem, que se dá no exercício contínuo, mediante os recursos disponíveis de acesso pela criança, em desenhos, textos variados, ambiente alfabetizador, protocolo de observações, como suporte ao professor, para este acompanhar os avanços dos estudantes, mediante um esquema de avaliações.

Observando as relações estabelecidas entre professor estudante, o tempo programado passava a dar referência dos que sabiam fazer e quem estava aquém daquele ensino. Vale ressaltar que a postura da professora titular era contundente, frente ao processo de aquisição das atividades elaboradas pelo esquema de ter a lição na “ponta da língua”, na hora da arguição

Em função da compreensão dessas tarefas propostas aos estudantes, em nenhum momento é citado nas narrativas a diversidade de exercícios, com finalidades de inserir a criança no campo da leitura e escrita, e estabelecer a relação som grafia. Não há menção de tarefas específicas para acompanhar a evolução desses aprendizes, como sugere Leite, (2008, p.12) “para que as crianças elaborem com precisão essas relações, é necessária uma ação intencional, deliberada e planejada por parte dos professores alfabetizadores”.

Um outro aspecto observado foi a inexistência da prática de leitura e escrita, na perspectiva do letramento num contexto social. Nas bases marxistas, é essencial inserir a criança em situações nas quais ela possa descobrir, compreender e inferir, pois a maioria dos estudantes são provenientes de classes sociais menos favorecidas. É preciso uma prática de leitura sólida, nos primeiros anos da educação. Contudo, como ocorreu com os estudantes, no período de infância, os agentes educacionais do período esqueceram que “a análise da realidade consiste em nos acercarmos dela (...) Implica em saber onde se está, onde se quer ir e onde se quer chegar” (Sabaj, 1998, p.3) .

As atividades escolares, para muitas famílias, estiveram ausente de seu cotidiano, durante o tempo em que frequentaram a escola. Sem registro de aprendizagem significativa, e sem as ferramentas necessárias de leitura e escrita, esse contexto não era a prioridade, de modo que a saída da escola era muito mais um ato de liberdade, do que permanecer nela.

Pelos limites da sobrevivência, a escola não foi suficiente para modificar a condição dos analfabetos, pelo que esclarece Carvalho (2005, p. 13).

“Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana: jornais e cartas são lidos e comentados, bilhetes e listas de compras são escritos, cheques são preenchidos. Na maioria das famílias pobres, porém, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmos inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da linguagem escrita.”

Ao longo das narrativas, percebe-se a distância que aflorava os sonhos e objetivos dos adultos para com as crianças. A questão de liderança entre os pais e com os menores, não dava espaço para o diálogo do hoje e do amanhã. Considerar esta realidade do mundo escolarizado, dentro das exigências do mundo atual, é uma questão que exige fuga e aproximação. A escola ainda continua sendo um grande encargo para esses agentes estudantis idosos. Para muitos idosos, ficar fora da escola tornou-se uma prática inquestionável. Hoje, a alavanca que impulsiona essa busca pela escola, encontra-se no próprio lar, com os programas veiculados pelos meios de comunicação ou através do incentivos de filhos e netos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante dez meses tivemos a oportunidade de conviver com pessoas idosas entre 60 e 73 anos, estudantes da educação de jovens e adultos da rede pública municipal e estadual, em dois municípios da região metropolitana do Recife. Estes participaram da pesquisa com suas contribuições acerca das heranças educacionais na infância, em relatos povoados pelas suas histórias de vida, por mais de seis décadas de existência.

Este grupo composto por oito estudantes, relatou com naturalidade, aspectos relevantes sobre o percurso de infância, oportunizando, em tempo real, respostas à nossa Pergunta de Partida. As retrospectivas em forma de releitura do passado, por estes sujeitos, durante a educação inicial, na faixa etária entre sete e nove anos, retratam uma educação de incertezas, exemplificadas no medo, surra, castigos diversos, pela indiferença dos pais à escola, em função de atividades compensatórias familiares.

A escola não era prioridade para seus pais. Distantes da capital, essas escolas não diferenciavam dos formatos existentes das pequenas casas, sem atrativo ou mobiliário específico. Além desses fatores, as tarefas didáticas demandavam acompanhamento dos pais, que, por sua vez, não dominavam o saber elementar, tampouco tinham orientação acadêmica para auxiliar nesses serviços escolares. Não havia uma exigência legal em manter as crianças nas unidades escolares de ensino. O caminho era investir na lavoura, no serviço doméstico em detrimento ao exercício das letras que “*infernizava*” o juízo, por exigir esforço mental e disciplina.

O período da infância, para muitos desses atores sociais, revela o descompasso da vida familiar com a escola, refletidos no desinteresse dos pais em manter os filhos dentro dela. Criados em ambientes hostis ao conhecimento escolar, parte dessas crianças, viam a escola distante de seus ideais, sobretudo, pelos comandos de seus genitores que determinavam a escolha do que fazer. Impedidos de frequentá-la e sem opção, entre o trabalho e a escola, prevalecia o trabalho como fonte de renda em função da sobrevivência.

Sem voz, esses menores calaram e aprenderam a ver a história educacional, pelo lado mais difícil. Parte desses estudantes ainda conviveram com a separação dos pais, apesar de, na década de trinta a cinquenta, as famílias serem conservadoras e nucleares. Esses estilhaços provocados pela separação conjugal, colidiram, também, nos sonhos infantis desses estudantes. Esses conflitos vividos na infância, denunciam o quanto esses relatos densos, nem

superados, nem parcialmente tratados, empoderam essas fontes históricas pelo crédito de dizê-las a atual geração.

Fora dos bancos escolares, muitos deles, quando questionados sobre o interesse em retornar aos estudos, respondem com um citação pejorativa “ *se no tempo de criança eu não aprendi, agora depois de velho ou velha é que não vou aprender mesmo* ” . Depoimentos como esses, são rotinas nos diversos ambientes sociais. Grande parte dos educandos adultos ou idosos viveram as experiências restritivas do acesso a escola e por não terem outras opções tiveram que calar diante das limitações do momento. Os impedimentos educacionais, enfrentados pelos atuais idosos, tem sinais visíveis no passado escolar, principalmente em se tratando de uma comunidade que vivia em ambientes demograficamente distante dos centros urbanos.

Voltar a estudar nessa altura da vida, a partir dos 60 anos, dá-se pelo convite do vizinho, solicitação dos netos, o apelo da igreja, da escola próxima, dos meios de comunicação, enfim, por aqueles com quem eles se afinam afetivamente. A sala de aula passa a ser referência quando os recursos motivadores encontrados são garantidos pela recepção da professora em permitir que eles falem de suas experiências, pelo companheirismo dos colegas, pelos conteúdos trabalhados possibilitando os diálogos do mundo escolar e sua vida pessoal, contados no recinto da sala de aula e se as atividades, forem suaves, para não assustá-los ou afungentá-los do banco escolar já que viveram a experiência da carga ostensiva de trabalho resultando nas debilidades físicas.

Diante dessas observações e no confronto da educação promovida para o idoso, na rede pública e fases iniciais, constatamos ao longo desse estudo que o estudante de EJA passa por constantes desafios da aprendizagem e é confrontado diariamente com os saberes sistematizados na escola. Enquanto pessoa, ele consegue se superar, enquanto estudante, vive uma batalha no que compete a conclusão do processo de escolarização. Primeiro, porque as expressões de incentivo não chegam na mesma medida que seus pés adentram o espaço escolar. Segundo, porque as experiências realizadas, ao longo de sua vida, não caminharam na mesma direção dos conteúdos escolares.

Por outro lado, esses sujeitos esbarram em protocolos que ditam as políticas educacionais para fins outros que não correspondem aos seus interesses de educandos e nem de longe se concebem os resultados que os dirigentes almejam pelos idosos que procuram a agencia escolar, através de programas governamentais voltados para essa modalidade de ensino. Marcada pelas indiferenças e discutidas por uma minoria de agentes educacionais,

essa modalidade vive as experiências dos egressos e evadidos da rede regular de ensino e se arrasta por décadas, nas redes públicas pela redução e fechamento de turmas, afastando o estudante do legado educacional.

Boa hora de questionar os futuros caminhos para esse público que recebe uma outra versão pós moderna, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) que consta para correção de fluxo, e não avança nas estatísticas gerais, tendo em vistas as constantes modificações lineares que atingem diretamente essa fatia populacional frequentadora dos cursos em formato aligeirado. No atual decênio, algumas posturas educacionais transformadas em lei, tem no seu discurso inicial propostas de aparar as arestas do analfabetismo, mas, caminham na contramão do enxugamento de turmas, consideradas “improdutivas” resultando no abandono dessa escolaridade, pontuada através de suas narrativas. Essas mesmas turmas que, no ápice da abertura estarão fadadas a não serem consolidadas, deixarão de existir porque faltar-lhes-á o vigor do incentivo a exemplo do reordenamento de turmas.

O chamado reordenamento será a mudança de escola onde o estudante da EJA terá que ajustar sua vida acadêmica aos locais que oferecerão essa modalidade de ensino. O reordenamento não tem vínculos com a disponibilidade desses estudantes que, na maioria das vezes, terão que alongar o percurso para chegar às escolas selecionadas. Sem escolhas, existirão dois caminhos: desistir ou prosseguir. Como a EJA é um setor menos privilegiado no campo escolar, o reordenamento é uma constatação atual.

As turmas consideradas impedimentos se abrem a um único caminho, serem abolidas pelas constantes ausências dos estudantes, na sala de aula, citadas, nas limitações dos estudantes, pelo cansaço, sobrecarga de trabalho e enfermidades, debitando a crença que o curso modular da EJA está no formato para cursos regulares que seguem critérios de exigência numérica similar a outros turnos sem serem consideradas as especificidades da comunidade estudantil adulta.

Nem sempre o estudante é ouvido ou requerida sua participação na construção e modificação dos programas curriculares, tendo em vista, os interesses desses educandos presos no congestionamento dos dados quantitativos. Em pleno século XXI os resultados de abandono e evasão são práticas que assolam o chão da escola na EJA e são esses índices que demarcam ou não a permanência influenciando no fechamento das turmas.

Se por um lado existem os entraves de turmas para os mais jovens, por outro, começam os sinais de vitalidade dos idosos em busca dela, como parcela tímida, nos bancos escolares. Trata-se de um ato de coragem e resistência às lembranças e frustrações vividas em

outros momentos, que denotam um passado assustador pelas histórias contadas com riquezas de detalhes, pelas palmadas e caroços de milho, dentre outros castigos.

No caminho das descobertas podemos inferir que em relação a concepção de educação voltada para os idosos e o entendimento que se tem pela participação deles no cenário da EJA, vale ressaltar que a identificação e o distanciamento entre o que se proclama e o que de real ocorre nos bastidores das unidades educativas, constituem ausência de políticas definidas em parceria com as instâncias legitimadoras para tais ações.

A literatura na EJA tem possibilitado verificar que as iniciativas educacionais, patrocinadas para o sujeito idoso, ainda são inconsistentes e restritas, necessitam perceber o sujeito, seu cotidiano, suas experiências no interior da escola e fora dela. Muitas vezes, freados pelo limite da idade, nem sempre se reconhecem como sujeitos escolares, estão nela mas não se sentem parte dela. É redundante falar da atração ou distanciamento entre o valor atribuído à escola, ao longo dos séculos.

São os estudantes que trazem a marca de um passado excludente, diferença bem visível no cenário escolar, agência promotora do conhecimento e da cidadania, a ausência de uma política educacional que fomente o trabalho de EJA nas unidades escolares e que consolide uma prática pedagógica humanizada, dentro do processo ensino aprendizagem, refletidas no e com o idoso e ao que de real ela oferece.

As marcas desse passado linear tem provocado algumas discussões nos ambientes escolares frente as novas ferramentas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem gerido ao longo das décadas. Um novo comportamento surge no cenário mundial, tendo em vista a era da tecnologia avançada como elementos promotores do conhecimento aligeirado e a intenção da certificação pelos estudantes que optam em retornar a escola face a possibilidade de ganhos rápidos.

Nossas considerações contemplam o estudante da EJA, ou melhor dizendo EJAI, como um sujeito que continua abaixo das vontades políticas e educacionais. A modalidade é conduzida a passos lentos decorrente da sobrecarga lançada, por décadas de indiferenças no que compete ao ensino e aprendizagem, resultando na falta de visibilidade desse segmento educacional que por anos só acumulou históricos de encargos e desafios, frutos do desfavorecimento das classes dirigentes no que tange aos direitos de igualdade e para definir essa situação, parafraseamos a parábola , por esse segmento esperar *as migalhas que sobram do curso regular*.

Acenamos acerca da ausência de uma educação escolar específica, voltada para o idoso. O que acontece nesse meandro acadêmico é que o idoso, enquanto estudante, está inserido na categoria Jovens e Adultos, na rede pública de ensino, como agregado a essa modalidade. Durante nossa pesquisa, o que constatamos foi um legado de insuficientes políticas para atender, a contento, a escolaridade dos estudantes jovens, adultos e idosos.

O curso noturno destinados à EJAI, tem seus limites diante do perfil do estudante idoso que está matriculados nele. A falta de visibilidade acerca das singularidades desse setor estudantil, que contribuem para o curso acontecer dentro de um horário que se arrasta depois de um dia de atividades, é real. Uma das observações frente ao curso noturno é que o estudante vive a cultura de nem sempre conhecer a programação da escola. O caminho à sala de aula e as amostras acadêmicas são destinadas ao horário do vigor diurno e vespertino, destacando assim duas escolas, uma para a comunidade diurna e outra para noturna. Ao chegar nos portões da Unidade de Ensino, os estudantes esbarram no “boa noite” do vigilante ou porteiro e seguem para a sala.

Se focarmos as insuficientes políticas públicas reparadoras destinadas ao bem estar de adolescentes, jovens e adultos, já que serão esses estratos os continuadores do segmento idosos nas próximas décadas, teremos um país que não está livre de suas responsabilidades sociais nem com o grupo anterior nem com este último, visto que é um tema citado pontualmente nos programas de governo sem a visibilidade necessária para garantir o acesso dos que estão dentro da faixa etária, atuais cidadãos da terceira idade. Como isso reflete na vida dos sujeitos fora do caminho educacional?

A complexa experiência de estar na escola é vista pela família do idoso como uma escolha pessoal dele ou dela, não intervindo nessa escolha. A grande maioria mora com a família, são aposentados, viúvas e além da escola, praticam esportes, frequentam cultos religiosos e destacam as enfermidades como obstáculos de uma vida saudável. Dois dos oito estudantes participantes estão no trabalho assalariado. As mulheres idosas vivem a experiência de serem cuidadoras dos netos e bisnetos e atuam nos domicílios dos filhos casados. Durante o dia, na ausência deles, cuidam das tarefas domésticas e do comércio alternativo.

Perante a literatura educacional, os idosos não dão lucros financeiros esperados, sobretudo por estarem em fase avançada da vida, daí as atribuições pelas limitações físicas e intelectuais. A sociedade educacional, precisa entender que esses idosos não estão apenas passando pela escola, eles anunciam uma nova dimensão de vida pela longevidade que estão

alcançando e essa visibilidade educacional primeiro tem que ser refletida dentro do seio familiar, reorganizada nos ambientes externos domésticos e pronunciada para os futuros representantes da sociedade que vivem ainda na indiferença de conceber a velhice um fato real na vida humana.

Hoje, após uma considerável liberdade adquirida, o idoso deste estudo, vê a escola como casa de aprendizagem. Para eles e elas, o tempo volta pela oportunidade que tiveram com seus filhos e netos, pisarem o chão escolar, por longos anos, através da matrícula, das festas comemorativas, das reuniões de pais e mestres praticadas anualmente na unidade de ensino, indiretamente o contato com a escola teve seus triunfos nas conquistas dos filhos e atuais netos desse mundo que não lhes foi oferecido

Esses idosos e idosas embora reacendam as experiências do passado, nos seus relatos, concebem a escola como *um lugar para melhorar de vida*, e percebem diferenças no *tratamento das crianças com a escola pela falta de respeito aos professores, sem querer estudar com tanta escola, de montão... se fosse naquela ocasião era necessário a vara para corrigir já que a geração atual está afoita e “ não leva a sério os estudos”*. Da forma como os idosos se posicionam sobre a escola, subentende-se que alguns mecanismos sutis ao longo da jornada escolar, sempre teve uma ordem interna no processo a partir de propostas severas e uniformizadas para garantir a ordem posta.

Para estes ousados estudantes idosos, a ausência de uma autonomia consolidada, fazem-nos permanecer em família, principalmente com os mais próximos, companheiros, bisnetos, netos e filhos. Estes senhores e senhoras não perderam a simpatia pela vida. Do jeito deles, relatam suas experiências vividas no passado hostil à escola acreditando que, agora com a maturidade adquirida, só lhes faltam a saúde, para aproveitá-la melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alberti, V. (1989). História oral: a experiência do Cpdoc- Rio de Janeiro: Ed. Contemporânea do Brasil.
- Alemanha, (1997). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: Alemanha. V Conferência Internacional sobre Educação de Adulto, Hamburgo.
- Almeida, R. & Placco, V. M. (2006) O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola.
- Araújo, A. (2008). A Relação dos/das Jovens com o Saber a partir da experiência no Programa de Inclusão de jovens – PROJovem. Dissertação de Mestrado: CE, Universidade Federal de Pernambuco.
- Arroyo, M. (Org.) (2005). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão — Brasília: UNESCO, MEC.
- Bakhtin, M. (2003) Estética de Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Beauvoir, S. (1990). A Velhice. (2. ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beisiegel, C. R. (2003, julho). A educação de jovens e Adultos analfabetos no Brasil. São Paulo: Alfabetização e Cidadania. (16) 19-27.
- Berquó, E. & Motta Leite, V. (1988). Algumas considerações sobre a demografia da população idosa no Brasil. *Revista Ciencia e Cultura* 40 (7). 679-88.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bosi, A.(1987). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática.
- Bosi, E. (1994) *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, A. (2007). *Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica*. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Brasil, (2010). *Conferência Internacional de Educação de Adultos, Belém: VI CONFITEA, abril*.
- Brasil, (1988). *Constituição Federal*.
- Brasil, (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*,
- Brasil, (1998) *Plano Nacional de Educação, PNE*.
- Brasil, (2000). *Parecer CNE/CEB , Instrução nº 1 de 11 de maio*.
- Brêtas, A.C.P. (2003) *Cuidadores de idosos e o sistema único de saúde. Revista Brasileira de Enfermagem 56 (3) 298-301*.
- Abreu, L. C. de, B. & Eliane B.G. (2006) *O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar* .São Paulo: Edições Loyola.
- Caldas, A. L. (1999). *Oralidade: texto e História*. SP: Loyola.
- Camarano. A. A. (Coord) (1999). *Como vai o idosos brasileiro?* Rio de Janeiro: IPEA.
- Camarano, A. A. (2002).*Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica*. Rio de Janeiro: Guanabara

- Candau, V.M.& Lelis, I. A.(1996). A relação teoria-prática na formação do educador . In. V.M. candau (orgs), rumo a uma nova Didática. (pp.56-72). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, Â. M. R. de.(2005). O tutor na formação de professores a distância: saberes que fundamentam a prática tutorial na experiência do Curso de Pedagogia a distância. UNIRIO. Niterói: Faculdade de Educação/UFF.
- Carvalho. C. P. de (2001). Ensino Noturno: realidade e ilusão (10.ed.)São Pauço: Cortez .
- Carvalho, M.(2005). Guia prático do alfabetizador (5ª.ed.). São Paulo: Ática.
- Castanheira, O. (2002). Um estudo de caso acerca da competitividade das empresas brasileiras produtoras de beneficiados de granito para atendimento ao mercado externo. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Mendonza, Argentina-Universidad Champagnat.
- Certeau. M. (2001) A invenção do Cotidiano: Morar e Cozinhar. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ciampa, A. C. (1994). A estória do Severino e história da Severina. (4ª ed.)São Paulo: Editora Brasiliense.
- Conferencia Internacional sobre a Educação de Adultos (1999). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO.
- Cunha, O. M, & Gomes, F. dos S. (Orgs.), (2007). Quase-cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV.
- Cury, C. R. J. (1998). O Plano Nacional de Educação: duas formulações. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, 28, (104), 162-180.
- Demo, P. (1996). Educação e Qualidade. Campinas: Papyrus.

- Dubar, C. (2005). *A Socialização; Construção das Identidades sociais e Profissionais*:São Paulo.
- Elias, N. (2001). *A solidão dos moribundos, seguido de, envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro
- Faleiros, V.P. (2004). A violência na velhice. *O social em Questão*, 8 (11) 7-30 .
- Ferreira, A.T.B&Albuquerque, L.B.C de & Leal, T.F. (2007). O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, R.A. (2006). Crimes em comum: escravidão e liberdade no extremo nordeste da Província de São Paulo Franca 1830-1888. Tese de Doutorado em História. São Paulo: Unesp
- Fischbom, M. A. (2001). Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 213-225 21
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. (23. ed.) São Paulo: Cortez.
- Flick, U.(2009). *Qualidade da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.)Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P (1989) *A importância do ato de ler*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (40ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

- Giddens, A. (2002) *Modernidade e identidade*- Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1938).
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papirus.
- Haddad, S.& Di Pierro, M. C.(2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Held, J.(1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. (3ª ed.). São Paulo: Summus.
- Hirano, H. (2008). O suicídio na cultura japonesa. In: Oddone HR, Fukumitsu KO. (Org.), *Morte, Suicídio e Luto*. (pp.77-92). Estudos Gestálticos. São Paulo: Livro Pleno.
- Ianni, O. (1995) *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Netto, A. J. (1997). *Gerontologia Básica*. São Paulo: Lemos.
- Josso, M. C. (2010). *A experiência de vida e formação*. (2ª ed). São Paulo: Paulus,
- Júnior, F. A. (2001) *Ensino Religioso*. *Revista Pátio*, IV, (16), 56-57.
- Karash, M. C. (2000). *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras
- Kovács, M.J. (1992). *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a Fabricação de Identidades. *Currículos sem Fronteiras*, 1, (2),117-130.

- Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, (2), 51-84.
- Leite, S. C.(2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. (2.ed.) São Paulo: Cortez.
- Leite, S. A. da S. (Org.).(2008). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*.(4. ed.). Campinas, SP: Komedi.
- Libâneo, J. C. (2006). *Adeus professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente*. (9. ed.). São Paulo, Cortez.
- Macário, M.J.; Sá, C.M.& Moreira, A. (2013). Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era de web social. *Indagatio Didactica*,5 (3). 158-174.
- Magro, V.M. (2003). Espelho em negativo: A idade do outro e a identidade etária. In N. M.Gusmão (Org.). *Infância e velhice: pesquisa de ideias*. Campinas: Alínea.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In Dionísio, Â. P; Machado, A R & Bezerra, M.A.(Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. (pp 19-36) Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marre, J. L. (1991). História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*,(3), 55-88.
- Mazorra, L. A. (2001) *criança e o luto: Vivências fantasmáticas diante da morte do genitor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- Meihy, J.C. S.B. (2007). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto,
- Minayo. M. C. de S. (2008). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* . (11ª. ed.) São Paulo :Hucitec.

- Moura, T.M.(2001). A formação de professores para EJA: dilema atuais. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mortatti, M. do R. L.(2004) Educação e Letramento. São Paulo: UNESP.
- Neri, A. L. (Org.) (2007). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Sesc-SP.
- Neves, L. M. (2002). As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In Fávero, O. & Semeraro, G. (Ogs). *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A.(1997) Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa . In: Fazenda, I. (Ed.), *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. pp. 29-41). S. Paulo: Papyrus
- Oliveira, M. K. (1996). Contribuições de Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática.
- Paiva, V. P(1987) . Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola.
- Paiva, V. P (2003) História da Educação Popular no Brasi (6ª ed.). São Paulo.
- Paz, S. F. (2004). Movimentos sociais: participação dos idosos. In Py, L. et.al. (Org.), *Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicosociais* (pp. 229-256). Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Pereira , L. (1967) A escola Numa Área Metropolitana. São Paulo. Pioneira-USP.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pinto, Á. V. (2005). *Sete Lições sobre educação de adultos* (14ª ed.). São Paulo, Cortez.

- Pires, M. de F. N. (2009). *Fios de Vida: tráfico Interprovincial e Alforrias 1860-1920*. São Paulo: Annablume Editora.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramalho, L. & Trevesan, V. L. (2006). O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. In Bruno, E. & Abreu, L.C. (Orgs). *O coordenador Pedagógico e a questão do Fracasso Escolar*. São Paulo: Loyola.
- Rey, F. L. G. (1999). *Psicologia e Educação*. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina
- Ribeiro, V. M. M. (1997). *Educação para jovens e adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC.
- Romanelli, O. (1999). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. (22ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sabaj, M. E. P. (1998). *La etnografía de la educacion*. Chile: Faculdade de Ciências Sociales.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica Sul.
- Senge, P. M. (2002). *A quinta disciplina - arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Sérgio, M. C. (2009). *Organização do tempo Curricular na Prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado. CE Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, A. S. da (2003) O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades* (7), pp. 13-75.

- Silva, M. L. (2002). Adultização da Infância: o cotidiano das crianças trabalhadoras no mercado ver-o-peso em Belém do Pará. *Revista Social & Sociedade* (69), pp.151-172.
- Silva, M. R. N. (1987). *Negro na rua: A nova face da escravidão*. São Paulo: Hucitec.
- Singer, P. (2002). *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo
- Soares, W. (1995). *Emigrantes e investidores: Redefinindo a dinâmica imobiliária na economia valadarense*. Dissertação Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Soares, Giovanetti & Gomes (orgs.) (2005). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soek, A. M.(2009). *Mediação Pedagógica na alfabetização de Jovens e Adultos*. Curitiba: Positivo.
- Sousa, S. Z. & Oliveira, R. P. (2008). Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*, 30, 53-72.
- Sousa, V. L. T. (2005). *Escola e Construção de Valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.
- Souza, J. F. de (1999). *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife: Bagaço.
- Souza, J. F. (2000) . *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo*. Recife: Bagaço
- Sposito, M.P. & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar : na encruzilhada das aprendizagens, o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22, (2) 345-380.

- Tardif, M, Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber : um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-234.
- Tavares, G.R. (2001) (Org) *O pesar melancólico é diferente do luto*. Belo Horizonte: Casa de Minas.
- Tavares, N.P. (2011). Discurso sobre o Idoso no Processo de Formação do Bacharel em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. CE/UFPE. Pernambuco.
- Tfouni, L. V. (2001) Letramento e alfabetização. (9ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Thompson, P. (1992). *A voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Togni, A.C& Soares, M. J.(2007). A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educação*, 44, 61-76.
- Vasconcelos, C. (2009). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. (11ªed). São Paulo: Libertad Editora.
- Vieira, M.C. (2004). *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos*- volume 1: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília.
- Zibas, D.M.L.(2005).A Reforma do Ensino Médio no Ceará e suas Contradições. *Cadernos de Pesquisa* , 124, 201-226.

APÊNDICES

APÊNDICE I

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA ENTREVISTA

(Local e data)

Eu, _____(estado civil)
_____(documento de
identidade)_____declaro para os devidos fins que cedo
os direitos de minha entrevista, gravada em, _____,
_____, para _____ usá-la integralmente
ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à
entrevistadora acima mencionada, que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo presente, na presença das
testemunhas abaixo mencionadas.

(entrevistado)

1ª testemunha

2ª testemunha

APÊNDICE II
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS AOS IDOSOS

1. Onde nasceu?
2. Estado civil:
3. Lembra de seus pai e sua mãe?
4. Qual a sua religião na infância?
6. Frequentava alguma igreja?
5. Como era os domingos?
6. O que significava a religião na infância?
7. Qual é sua atual religião?
8. Quando era criança tinha alguma brincadeira?
9. Tinha liberdade de brincar com outras crianças?
10. Com que idade começou a trabalhar?
11. Já trabalhou em algum lugar?
12. Como era esse trabalho?
13. Como foi sua escola na infância?
14. O que achava da escola quando criança?
15. Com que idade parou de ir à escola?
16. Se tivesse tido oportunidade de continuar continuaria quando criança?
17. Como se sente voltando pra escola?
18. Quantos filhos teve?
19. Todos eles estudaram?
20. Tem netos?

APENDICE III

Relatos dos Idosos em Acontecimentos na Vida e na Escola

Dona Antônia, Estudante 01

“Me casei eu tinha 20 anos fiquei com meu marido vinte anos ele inventou de sair de casa se candidatar e de lá não voltou mais e eu fiquei com seis filhos...oito filhos só eu sozinha sem emprego eles todos de menor tinha uma com quatro anos, um menino com seis meses e a minha vida foi muito sofrida, lavando roupa de ganho pra sustentar os meninos, peguei uma pneumonia muito forte, fiquei internada, fiquei muito doente, mas Deus me tirou do hospital vim pra casa então foi nesse meio de lavagem de roupa essas coisas que eu tive um lúpus(doença)coisa horrível não sei se você sabe o que é, mas sofri muito, muito, muito mesmo não tinha mais meu pai meu pai era quem mais cuidava de mim... quando ele faleceu, o meu irmão mais trouxe ela(mãe) pra Pernambuco, então ela morou quatro anos comigo mas ela só era pra me esculhambar dizer coisa ruim comigo e eu só fazia chorar e orar, os irmãos(crentes) vinha aqui orar e Deus teve muita misericórdia de mim ela ficava aqui dentro de casa eu não deixava ela ir para a rua porque ela ganhava o meio do mundo, mas Deus nunca deixou que eu fosse em delegacia em canto nenhum porque todo mundo via que eu cuidava dela direito, ela que era ruim pra mim, mas nunca deixei de cuidar dela quando foi um certo dia, ela me esculhambou muito os irmãos no domingo chegaram aqui oraram por mim e oraram por ela, quando foi na segunda feira fiz o almoço dela que ela queria e chamei ela pra almoçar e ela torceu a cara pro meu lado quando eu entrei fui botar a comida dela no prato quando o menino me chamou, dona toinha que eu voltei ela tava no chão, ela teve uma AVC e daí fiquei doidinha, corri com ela para o hospital de lá ela foi transferida para restauração, depois o médico deu alta porque não pode ficar lá até ter uma ambulância para trazer eu ajeitei passei três meses com ela na cama fazendo tudo, dando banho aí arranjei duas irmãs pra me ajudar e eu cuidei dela até o fim ela passou quatro anos comigo e nesses quatro anos, ela braba demais depois que ela teve o AVC passou três meses só foi uma coisa de Deus viu o meu sofrimento não foi brincado, quatro anos não é quatro dias uma pessoa tá cuidando e ser esculhambada na rua na frente de todo mundo só me chamava de todo nome ruim eu cuidei dela tinha o quarto dela a cama dela as coisas dela tudo muito bem cuidado, bem limpo o médico vinha em casa pra ela tinha medico conhecido...vinha aqui então ela passou três meses ela foi piorando...muito mole quando foi de noite, a meia noite e pouca ela faleceu...tenho consciência do que fiz Deus transformou ela, antes dela falecer, Deus mudou aquele jeito dela...agente antes olhava pra ela, ela tinha um jeito de um bicho então aquela fisionomia dela ficou linda parecia que ela estava dormindo e ela não queria saber de mim mas no dia que eu socorri ela, que eu ia com ela na ambulância ela olhava assim pra mim como quem quisesse dizer alguma coisa e eu passava a mão na cabeça dela e eu dizia a ela não se preocupe que eu já lhe perdoei e ela pegava na minha mão...eu disse nem se preocupe que eu já lhe perdoei... a dor que eu mais sinto do meu filho mais novo porque ele não morreu de morte que Deus deu os outros tiraram a vida dele, ele nunca quis saber de Jesus eu chamava ele pra ir pra igreja ele dizia eu vou, aí saía quando chegava a hora tava bêbado meu filho você não disse que ia para igreja comigo, a senhora não sabe que eu não gosto de igreja!? passou uma semana, ele saiu com um amigo pra beber e lá eu me arrumando para ir à igreja, chegou um menino dando uma notícia aí a minha nora disse meu Deus! Ai eu fui ver o que era ela disse foi um acidente com toinho foi uma noite uma agonia um aperreio tão grande meu Deus e eu quero ver, ninguém queria deixar eu ver, mas eu vou, nesse dia foi ele e o amigo dele...eu fiquei tão apavorada, mas Deus já tinha falado comigo mas naquela hora eu disse meu Deus tu não falou comigo?! minha filha que é crente, ela chegou conversando comigo aí disse mãe, a senhora lembra daquela irmã que o Senhor usou pra senhora? Lembro não sei nem quem é a irmã que eu nunca mais vi aí ela disse, Deus não falou que da maneira que ele fizesse a senhora agradecesse, minha fia só Jesus sabe o que eu passei com aquela criatura noites e noites abria a porta não tinha grade abria a porta ia pra rua eu e a outra filha que mora comigo, a solteira, ficava na rua, olhando um silencio na rua e nada, manhécia o dia chegava oito horas da manhã bêbado e drogado dizem que

estava na droga, então eu só tinha mais que chorar e pedir a Deus, Deus ouviu a minha oração hoje em dia a minha tristeza é so porque ele foi... tinha vinte anos na época menino novo, bonito era um moreno bonito, tinha tudo na mão, dava tudo a ele, não precisava dele ter feito aquilo mas mal companhia, toda família tem que ter um ir mais pra os caminhos errado... A minha Vitória, a minha alegria é porque Deus ele passa uma coisa no coração, um balsamo... eu choro, toda mãe chora claro, mas não faço escândalo nenhum... eu choro porque é meu filho... e tudo mais ...o mais velho quando ele morreu, tava no hospital internado, no dia que ele faleceu um dia de sexta feira, eu me levantei e fui tirar a carne da geladeira pra fazer almoço, mas não tinha vontade de fazer nada ai e meu Deus que é que tenho que não tenho vontade botei a carne lá de novo ai chegou meu filho que mora na cidade, o filho da patroa com a outra filha que mora na outra rua e uma amiga tudo de uma vez eu disse o que é que você estão fazendo aqui essa hora? na hora que ele estava lá morrendo, eu senti uma dor muito forte todos dois filhos quando estava morrendo eu senti uma dor forte, ai meu Deus que dor é essa? O Lucas já veio com uma cara de choro o que foi menino? Ele abraçou e disse Benjamim morreu eu disse eu senti e comecei a chorar, mas não aqueles escândalos, chorar normal, porque Deus já tava me preparando muito tempo pra mim aprender, depois dele foi o meu pai... também chorei muito, mas Graças a Deus o povo diz você é uma mulher muito forte, você não sofre de coração eu não sofro não porque Deus cuida de mim, do meu coração da minha vida, do meu pulmão...agora vou falar do rapaz que me conviou pra escola (...) ele foi até minha casa, pegou meus documentos para me matricular eu vim por que era pertinho. Estou na sala da I fase (1ª e 2ª). No primeiro dia de aula cheguei meio assim... mas gosto da escola, já me acostumei com os amigos e com a professora. Se Deus quiser, no final do ano quero aprender ler. O que me atrapalha, são as letras..."

Sr. Rafael, Estudante 02

Lembro que agente estudava numa casa e minha lição era na carta do ABC, um fato interessante que aconteceu no período, foi quando estava na escola, às nove horas passou um cometa, há aproximadamente nos anos quarenta, e escureceu. As professoras preocupada parou a aula fomos embora para casa. Passado algum tempo, fui para outra escola e fiz a admissão equivalente a terceira série, meus pais não sabiam ler, nem escrever. Tive oito irmãos, a maioria dos meus irmãos estudaram na carta do ABC. Lembro que na escola particular que estudei tinha sabatina, tinha que acertar todas se errasse, por exemplo, dois mais dois, teria que passar para o colega, se ele dissesse certo ele me dava "um bolo"(palmatória, instrumento feito de madeira utilizada para bater) o castigo pelo erro era bater. De grande a pequeno levava o castigo. Os menores ficavam de joelho; os maiores, a palmatória, a nossa merenda era produzida em casa, sempre estudei em escola particular. Só estudei na escola pública estadual quando mudei para Recife, Aprendi a ler... aos dez anos, já fazia contas. "

Dona Josefa, Estudante 03

"Era roça batata, macaxeira, no terreno da minha mãe, criava ovelhas, criava cabras vacas na cocheira, tinha um sitio grande, um açude muito grande... era muita luta minha fia, -era doze, treze trabalhadores que trabalhava na enxada. Era cinco, seis depósitos de feijão, milho, fava, muita tuia de jerimum, melancia, melão, maxixe era uma fartura na minha casa, eu fui criada na fartura de leite, tirava leite de cabra pra fazer coalhada, fazer queijo, vendia leite, dava leite aos vizinhos, meu pai era um povo de barriga cheia, coração aberto, né não porque era minha família não mas o pessoal do interior era um pessoal de fartura se tivesse galinha assim presa capava no chiqueiro e se fosse comprar galinha na casa da minha mãe comprava se não podia pagar, não você leva é seu... não quero nenhum tostão, o pessoal do interior é tudo fartura. Tratava aquele lerão de coentro, de alho,, cebola, pimentão, quando colhia era pra todo o vizinho. Fazia farinha na casa de farinha eu ia tirar a goma pra vender a goma, fazia tapioca em casa... chegava dona Francilina ...me dá um bocado de goma, ela vai dar minha fia, deixe ela entrar pra rapar mandioca, rapava mandioca, tirava goma, ia fazer farinha. Quando fazia farinha dava farinha a um... dava beju a outro, todo mundo recebia goma, farinha. Ninguém passava fome dava tudinho a quem precisava...dava semente fava, feijão preto, mulatinho, macassa pra prantar. Não vendia não, dava!"

Dona Maria do Carmo, Estudante 04

“(…) eles são amorosos comigo. Tenho catorze netos todos iniciaram na escola particular, tenho um neto formado em odontologia e bisnetos que estão estudando. Nas horas vagas faço hidroginástica, gosto muito de água, as minhas taxas estão altas preciso fazer um regime...todo dia trabalho na cozinha... sou católica demoro ir à igreja, mas sou católica não condeno nenhuma religião. Fiz cirurgia de catarata. Voltei estudar por mim mesma, ao passar em frente à escola, perguntei se tinha vaga penso que não vou ter muito resultado por conta da idade, agente não sabe o que vem pela frente daqui a cinco anos às vezes as pessoas ficam esclerosadas. Na sala de aula, é uma alegria, no dia que não aprendo digo que a aula foi cruel depois tento de novo. Está ótimo tendo gente ao meu redor está tudo ótimo. Eu sou alegre, gosto de cantar de juntar a família, gosto de festa. Nessa vida não moro sozinha, minha velhice está ótima, minha casa continua cheia, tive uma baixa ao ver algumas separações nos lares de minhas filhas, mas tento superar essa situação. Moro em Candeias, só vejo meus vizinhos quando estão na calçada, mas quando quero ver gente vou ao shopping, ver as vitrines... gastar os trocados. Viajo muito com a família. A coisa melhor para a velhice é ser feliz, participar das alegrias do mundo, passear, se divertir, juntar a família nas comemorações...”

Dona Marina, Estudante 05

“Essa semana cai... fui atravessar a rua...quando atravesssei, minha neta foi comigo ai não sei se ela pendeu... quando ela pendeu ela caiu atolada dentro da água e eu cai na subida, fiquei com a mão ardendo, o joelho também ficou ardendo...ficou dolorido eu fui lá dizer não venho pra escola, não! Minha calça ficou toda melada de lama ai disse não venho hoje que cai ali dentro da lama, mas, estou gostando... a Diretora também gosta muito de mim, e ela também é muito boazinha... e ela fica passando a mão no meu cabelo, fica me cheirando...”

Sr. Antonio, Estudante 06

meu pai trabalhava alugado na enxada...braçal..., depois com o tempo ele aprendeu o trabalho de pedreiro foi que segurou mais a vida. Nascemos na rua... da rua ele tirou agente pro sitio porque não podia... teve dez filhos...dez filhos dentro de rua! hoje porque tem bolsa escola...naquela época era enxada mesmo e... um só pra tudo botou agente pra trabalhar no mato se criou mesmo...só não fez estudar...olhe A família de meu pai o povo nunca tiveram estudo não.

Dona Cosma, Estudante 07

(...) hoje é cada um nas suas casas também não tinha televisão o que tinha era um rádio cochichando lá das novelas ... novela de Jeronimo, agente nem ligava agente ia brincar. Era aquela rua cheia de barro... na casa dos outros... era muito bom a vida da gente. Hoje em dia não vê isso mais”.

Sr. Dionísio, Estudante 08

Nasci em Itamaracá e criei-me em Itapissuma...Recife, tinha Cinco irmãos mulheres e cinco homen... A idade era próximo um do outro, meu pai não estudou! Morreu com oitenta e um anos era carequinha, trabalhava na estima só ia em casa de mês em mês porque ele trabalhava em navio Quem cuidava dos filhos, minha mãe.

APÊNDICE IV

Quadro nº05 - Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escolas (I)

Identificação dos estudantes nas narrativas (nomes fictícios)	Atividade realizada	Duração da atividade	Município de Pesquisa
Dona Antonia Estudante 01	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	Jaboatão dos Guararapes
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	
Seu José Rafael Estudante 02	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	Jaboatão dos Guararapes
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relatos gravado	40 minutos	
Dona Josefa Galdino Estudante 03	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	São Lourenço da Mata
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	
Dona Maria do Carmo Estudante 04	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	Jaboatão dos Guararapes
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	

Quadro nº06 - Cronograma de Atividade de Pesquisa nas escolas (II)

Dona Marina Estudante 05	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	Jaboatão dos Guararapes
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	
Seu Antonio Estudante 06	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	São Lourenço da Mata
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	
Dona Cosma Estudante 07	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	São Lourenço da Mata
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	
Seu Dionísio Estudante 08	Apresentação pessoal e contato prévio com a Direção da escola	30 minutos	São Lourenço da Mata
	Conversa informal com os estudantes	25 minutos	
	Relato gravado	15 minutos	
	Relato gravado	20 minutos	
	Relato gravado	35 minutos	
	Relato gravado	40 minutos	