



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

RENATA BRITO DE CARVALHO

**Narrativas das estudantes idosas na EJA Queimados: uma
perspectiva de valorização de histórias de vida e memórias**

Rio de Janeiro

2024

Renata Brito de Carvalho

**Narrativas das estudantes idosas na EJA Queimados: uma perspectiva de
valorização de histórias de vida e memórias**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

C331 Carvalho, Renata Brito de

Narrativas das estudantes idosas na EJA Queimados: uma perspectiva de valorização de histórias de vida e memórias. / Renata Brito de Carvalho. - 2024. 109 f. : il.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/UERJ.

1. Educação de Jovens e Adultos - Teses. 2. Histórias de vida - Teses. 3. Narrativas - Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/ UERJ. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata Brito de Carvalho

**Narrativas das estudantes idosas na EJA Queimados: uma perspectiva de
valorização de histórias de vida e memórias**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica – PPGEb – do Instituto de Aplicação
Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de maio de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes - Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu - Avaliadora Interna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales - Avaliadora Externa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, professoras, profissionais, militantes e estudantes que contribuem para uma educação libertadora, humanizada e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ser a fonte da minha força, e aos meus guias espirituais por me guiaram e nunca me deixaram sozinha.

À minha avó Geni, exemplo de luta, carinho e amor pela vida e pelas pessoas (*in memoriam*).

À minha rede de apoio, minha mãe Rosa e ao meu companheiro Gustavo, que nos momentos mais difíceis, ambos me deram força e apoio para vencer as lutas travadas comigo mesma.

A Pedro e Pérola, minhas preciosidades, que ressignificaram a palavra amor ao chegarem a este mundo.

Agradeço a paciência, as palavras de incentivo e orientação da minha orientadora Andrea, e as contribuições dos professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro durante as aulas.

Às minhas companheiras profissionais da Rede Municipal de Educação de Queimados, Noemia, Ilse e Sabrina, vocês foram incríveis, não soltaram a minha mão nos momentos de cansaço e tristeza.

Às minhas chefes e gestoras, Mytse e Rosemar, meu grande abraço e admiração; minha caminhada acadêmica só foi possível por ter ao meu lado mulheres de grande potência como vocês.

Agradeço aos colegas de turma, Evaldo, Érica e Mariza, pelas contribuições e preocupações.

Agradeço às estudantes da EJA Queimados pelos momentos de trocas, conversas, choros e risos; vocês me mostraram uma coragem e uma força de viver que me contagiaram e me ensinaram, com sua simplicidade, que a educação só vale a pena quando possibilitamos ao outro sonhar, acreditar e realizar.

E por último, agradeço ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pela criação e incentivo às políticas públicas de formação de professores; a neta da empregada doméstica tornou-se professora, servidora pública, especialista e está prestes a se tornar mestra em educação.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Paulo Freire

RESUMO

CARVALHO, Renata Brito de. **Narrativas das estudantes idosas da EJA Queimados**: uma perspectiva de valorização de histórias de vida e memórias. 2024.109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Básica do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), tem como objetivo geral investigar quais são as percepções das estudantes idosas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca do reconhecimento e da valorização das suas histórias de vida e memórias nas salas de aula. O estudo foi desenvolvido com as estudantes idosas das fases iniciais da EJA da rede municipal de ensino de Queimados. Nessa proposta, as vozes das estudantes tornaram-se audíveis através de suas narrativas sobre suas histórias de vida e memórias, por meio das quais elas relatam sobre sua infância, sobre o direito interditado de acesso à escola, sua inserção ao sistema escolar na terceira idade, a relevância da EJA em suas vidas e suas percepções em relação ao reconhecimento de suas histórias e memórias em seu processo de escolarização. O perfil da pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter narrativo, com desdobramentos para as histórias de vida a partir das contribuições de Clandinin e Connely (2000), Minayo (1999) e Josso (2006). Foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturadas por serem consideradas mais adequadas para captar as falas das participantes e construir as narrativas orais segundo a teoria de Labov e Waletzky (1967). Para o embasamento teórico, recorri a Freire (1989, 1991, 1999), Paiva (2005), Di Pierro (2000), Arroyo (2007), Bosi (1994), Pollak (1982), Halbwachs (1990), Le Goff (1997) dentre outros. Para coleta e análise dos dados, pauto na técnica da Análise de Conteúdo, ancorada em Bardin (2015). A partir da análise das entrevistas, é possível reconhecer a relevância da EJA na vida das estudantes, as contribuições de suas memórias, histórias para o pertencimento escolar e autoestima das entrevistadas e, a necessidade de fomento de práticas docentes pautadas na valorização das histórias de vidas das estudantes. Essa pesquisa possui de forma associada um produto educacional que consiste em um livro com memórias literárias das protagonistas da pesquisa, que nasce como forma enaltecimento e reconhecimento das memórias e histórias de vida das protagonistas. As análises feitas nos levam a concluir que as estudantes não observam o reconhecimento de suas histórias de vida nas salas de aula e destacam a pertinência de poderem contribuir com suas histórias de vida e de memórias para a pesquisa. Ressalto que a pesquisa tem desdobramentos a divulgação de seus resultados e a contribuição para a prática docente na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História de Vida. Narrativas.

ABSTRACT

CARVALHO, Renata Brito de. **Narratives of elderly eja students in Queimados: a perspective on valuing life stories and memories.** 2024.109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This research, developed within the scope of the Professional Master's Program in Basic Education of the Graduate Program at the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), has the general objective of investigating the perceptions of elderly students in the Youth and Adult Education (EJA) regarding the recognition and appreciation of their life stories and memories in the classroom. The study was conducted with elderly students in the initial phases of EJA in the municipal education network of Queimados. In this proposal, the students' voices became audible through their narratives about their life stories and memories, through which they recount their childhood, the restricted right of access to school, their entry into the school system in old age, the relevance of EJA in their lives, and their perceptions regarding the recognition of their stories and memories in their schooling process. The research is qualitative in nature, with a narrative character, with developments for life stories based on the contributions of Clandinin and Connely (2000), Minayo (1999), and Josso (2006). A semi-structured interview guide was used, considered more appropriate for capturing the participants' speeches and constructing oral narratives according to Labov and Waletzky's theory (1967). For the theoretical foundation, I referred to Freire (1989, 1991, 1999), Paiva (2005), Di Pierro (2000), Arroyo (2007), Bosi (1994), Pollak (1982), Halbwachs (1990), Le Goff (1997), among others. For data collection and analysis, I relied on the Content Analysis technique, anchored in Bardin (2015). From the analysis of the interviews, it is possible to recognize the relevance of EJA in the students' lives, the contributions of their memories and stories to the school belonging and self-esteem of the interviewees, and the need to promote teaching practices based on valuing the students' life stories. This research is associated with an educational product consisting of a book with literary memories of the research protagonists, which was born as a form of exaltation and recognition of the protagonists' memories and life stories. The analyses lead us to conclude that the students do not observe the recognition of their life stories in the classroom and highlight the relevance of contributing their life stories and memories to the research. I emphasize that the research has developments in the dissemination of its results and contributions to teaching practice in EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Life Stories. Narratives

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Minha brincadeira de Criança.....	20
Figura 2	A autora e sua avó.....	21
Figura 3	A inspiração para a escrita.....	22
Figura 4	Localização do município de Queimados.....	53
Figura 5	Nuvem de palavras e expressões.....	65
Figura 6	A relevância da EJA para sua vida.....	88
Quadro 1	Dados de caracterização das participantes.....	66
Quadro 2	Organização da etapa 1	69
Quadro 3	Narrativas das estudantes acerca do reconhecimento de sua história de vida.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Retorno à escola.....	84
-----------	-----------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN/EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
CAP UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
AlfaSOL	Alfabetização Solidária
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
DCN/EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
CNS	Conselho Nacional de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 AGULHA, LINHA...HISTÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA E AS JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA	19
1.1 O fio condutor da pesquisa.....	27
1.2 Esclarecimento investigativo	31
1.2.1 A Educação de Jovens e Adultos.....	31
1.2.2 A Pessoa Idosa	33
1.2.3 Memórias.....	35
1.2.4 Narrativa.....	38
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O LOCAL DA PESQUISA - ENTRELACE DE FIOS E A TECITURA DE UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO	41
2.1 Uma tecitura de muitos nós – os avanços e retrocessos da trajetória da EJA pós LDB.....	45
2.2 A EJA como direito e não filantropia	49
2.3 O local da pesquisa - o Município de Queimados	52
2.4 A EJA Queimados	55
3 BORDANDO FIOS E TECENDO A METODOLOGIA	57
3.1 A pesquisa narrativa.....	58
3.2 A realização da pesquisa	61
3.3 As protagonistas da pesquisa	66
3.4 Análise dos dados	67
4 TECENDO NARRATIVAS: O QUE DIZEM AS ESTUDANTES DA EJA QUEIMADOS.....	71
4.1 Memórias da infância	72
4.2 Trajetória escolar interrompida.....	76
4.3 Retorno à escola	83
4.4 A EJA em sua vida	88
4.5 Motivações para continuar estudando.....	90
4.6 História de vida reconhecida	91
5 NOSSA REDE TECIDA – O PRODUTO EDUCACIONAL	93
5.1 Bordando memórias literárias.....	96
5.2 Validação e aplicação do produto educacional.....	98

CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS	104
Apêndice - Roteiro para as entrevistas semiestruturadas.....	109

INTRODUÇÃO

O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história (BENJAMIN in BOSI, 1994)

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as narrativas das estudantes idosas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Queimados e suas percepções a respeito da valorização de sua história de vida e memórias no cotidiano escolar.

O desenvolvimento deste estudo é fruto de reflexões que me acompanham ao longo da minha trajetória profissional como professora da Educação de Jovens e Adultos. Durante meu percurso de estudos, pude refletir de forma crítica sobre minha prática docente e sobre como as histórias de vida dos sujeitos pertencentes à modalidade da EJA podem ser reconhecidas em sala de aula.

Como docente, sempre procurei ter uma prática que dialogasse com minha história de vida e com as histórias de vida dos estudantes, suas trajetórias e suas memórias. Essas referências me movem e me fazem refletir sobre minha formação como gente, como professora e pesquisadora.

Em minha trajetória formativa pessoal tive minha avó materna como alicerce para meu crescimento, amadurecimento e aprendizado. Convivendo com ela, uma mulher não alfabetizada, que carregava uma linda história de vida, de resistência, de luta e de perseverança, vivenciei situações que me aproximaram, me sensibilizaram e me fizeram iniciar o seu processo de alfabetização e depois acompanhar sua inserção ao sistema educacional formal.

Essas contribuições pessoais me acompanharam e me aproximaram das minhas escolhas profissionais e formativas. Inicialmente, profissional, no “Programa Brasil Alfabetizado”, posteriormente como professora da Educação de Jovens e Adultos e atualmente coordenadora da modalidade no Município de Queimados. E formativas com a produção da minha monografia sobre o currículo prescrito para a EJA, o trabalho de conclusão de uma pós-graduação sobre a afetividade na Educação de Jovens e Adultos e a inserção no mestrado profissional onde me

debruço sobre as narrativas das estudantes em relação a sua história de vida e seu processo escolar.

Diante do exposto, a pesquisa objetivou investigar quais são as percepções das estudantes da Educação de Jovens e Adultos acerca do reconhecimento e da valorização de suas histórias de vida e memórias na sala de aula.

A ideia principal desta pesquisa foi desenvolvida em uma concepção de ouvir as estudantes, o que elas têm a nos dizer sobre seu processo escolar, sobre suas trajetórias e suas memórias. Mulheres idosas estudantes da EJA que um dia, no passado, foram crianças e tiveram negado a elas o direito à escola. Meninas-mulheres-idosas que tiveram suas vozes silenciadas, em seu meio familiar, em seu meio profissional, mas que agora puderam nos contar sobre sua história, sobre a razão de não frequentar a escola e porque estão estudando agora na terceira idade, são perceptivas e impressões reais de quem realmente viveu essas histórias.

São narrativas de mulheres que residem na riqueza das lembranças, das histórias, dos relatos ressignificados pelas próprias protagonistas, que compartilham suas recordações, permeadas de emoções que revelam suas adversidades, suas batalhas, superações, esperanças e vitórias. São elementos narrativos que abordam suas vivências individuais, coletivas, culturais, históricas e desfechos de cada desafio enfrentado.

A relevância pessoal para o desenvolvimento deste trabalho relaciona-se com a satisfação em poder contribuir com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, modalidade que me abrigou, me abraçou e me fez crescer pessoalmente; e com uma parcela de estudantes marcados pela exclusão que diversas vezes não é ouvida. Assim, como professora da Educação Básica, através deste estudo, procuro pensar, repensar a minha prática docente e aprimorar meus conhecimentos para contribuir com os estudos na área da modalidade pesquisada.

Nas contribuições acadêmicas, acreditamos ser relevante o desenvolvimento dessa pesquisa, pois após levantamento realizado no Portal Capes¹ de Dissertações e Teses, foi visto que, apesar do grande número de trabalhos sobre Educação de

¹ Portal Capes Catálogo de Teses e Dissertações: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado em maio de 2023.

Jovens e Adultos, não encontramos muitos trabalhos que contemplassem os temas: mulheres idosas na EJA, narrativas discentes e história de vida, sobretudo na perspectiva de uma metodologia de pesquisa narrativa. Com esse levantamento, percebemos que estudar as narrativas de história de vida de mulheres idosas da EJA é um tema considerado específico e esperamos contribuir com outros futuramente.

A pesquisa também colaborará socialmente porque acreditamos que pesquisar sobre estudantes idosas e seu processo de inserção no sistema educacional irá contribuir dando-as visibilidade, possibilitando que as vozes dessas estudantes sejam ouvidas e suas histórias de vida reconhecidas.

Sobre o percurso metodológico, a abordagem desta pesquisa de caráter qualitativo, possui contribuições teóricas de Moreira e Caleffe (2008), Chizzotti (1995) e Minayo (1999). O método escolhido foi a pesquisa narrativa, com olhar voltado para as histórias de vida, com embasamento em Clandinin e Connely (2000) e Josso (2006). A análise dos dados foi desenvolvida segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015) e Franco (2018).

As leituras sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pós implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tive o amparo nos estudos desenvolvidos por Paiva (2005) e Di Pierro (2008). E a análise considerou alguns documentos oficiais que trouxeram contribuições relevantes para a discussão no cenário histórico da modalidade como: a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito à estrutura das narrativas, um dos autores que mais se aproximaram com a ideia inicial desta pesquisa foi Labov (1967). Destacamos que as narrativas construídas foram reelaboradas e ressignificadas pela autora para a construção do produto educacional associado a esta dissertação.

A organização da escrita desta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo corresponde a minha trajetória como alfabetizadora da minha avó e professora da EJA, como eu a vivi, o que eu aprendi e o que ainda quero descobrir, afinal, “somos

parte mais do que interessa daquilo que desejemos falar”, como definiu Maffesoli (2007, p. 44). E alguns esclarecimentos conceituais que achamos necessário apresentar.

O segundo capítulo discorre sobre a literatura com ênfase na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, tendo em vista compreender as políticas públicas que nortearam a modalidade, os programas educacionais que continuaram existindo, bem como os avanços e retrocessos das políticas educacionais para a EJA. Traçamos também um panorama histórico para apresentar o município de Queimados, a história da EJA no município e um cenário atual da modalidade.

A proposta do capítulo três é apresentar os caminhos metodológicos e seus aspectos, os bordados realizados (os instrumentos de coletas de dados e procedimentos utilizados) para chegarmos aos dados da pesquisa. Nesse capítulo apresentaremos brevemente as protagonistas da pesquisa.

O capítulo quatro demonstra a discussão dos resultados a partir da análise dos dados, em que apresento o meu encontro com as sujeitas desta pesquisa, dando destaque às suas falas, suas histórias de vida.

A concretização de um mestrado profissional estabelece a elaboração de um produto educacional, que será apresentado no capítulo cinco, como forma de registro e enaltecimento das histórias de vida das estudantes. Como produto educacional foi produzido um livro com memórias literárias das estudantes idosas da EJA. O livro tem como objetivo apresentar as histórias de vida das estudantes da EJA, com possíveis desdobramentos em fomentar práticas docentes a partir das trajetórias de vida das estudantes, onde elas se sintam valorizadas e incluídas ao processo escolar.

1 AGULHA, LINHA...HISTÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA E AS JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

[...] contar a história de uma vida é dar vida a essa história. (ARFUCH, 2010)

Apresento neste capítulo inicial minhas trajetórias pessoais e profissionais, as justificativas para a pesquisa e alguns esclarecimentos investigativos. Neste estudo, tomo a liberdade de o redigir em primeira pessoa do singular, demarcando o lugar de onde falo. Lugar este que motivou a investigação da qual resulta esta dissertação.

O interesse por essa temática de pesquisa se dá a partir de minha trajetória pessoal e profissional, que foram me constituindo, em alguns momentos uma professora-pesquisadora e em outros uma pesquisadora-professora, sendo essa a inter-relação que me formou e me forma continuamente. Segundo Garcia (2009, p. 177), professor-pesquisador “é aquele que parte de questões relativas à sua prática, com o objetivo de aprimorá-la”, e essa tem sido minha busca.

Minhas memórias revisitadas para a escrita desta pesquisa estão vinculadas às minhas experiências e não concebidas como simples acontecimentos. Larrosa (2002, p. 21) diz que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” e nesse sentido minhas trajetórias de vida, minhas experiências operam como forma de dar sentido a este estudo. Narro minha história de vida buscando uma aproximação entre minha trajetória pessoal e profissional. Trazendo recordações de vários percursos da minha vida que me influenciaram e tem me influenciado no meu processo formativo e na concepção da minha identidade pessoal e profissional,

Início a escrita rememorando minhas recordações de infância, uma época marcada pelas brincadeiras, pelos amigos (que ainda continuam ao meu lado) e pelos sonhos (muitos já conquistados). Rememorar minha história de vida não é tarefa fácil, pois envolve muitos sentimentos e emoções. Tive uma infância simples, pobre e muito feliz. Uma das minhas brincadeiras favoritas era brincar de escolinha² e meus amigos, amigas, bonecas faziam parte da minha sala de aula. Um dia eu era professora, no outro dia aluna e nesse faz de conta infantil ressignificava minha realidade escolar.

² Brincadeira infantil, onde se recria, se reinventa os momentos vivenciados na escola.

A foto a seguir representa a minha brincadeira favorita, o quadro, o giz, a mesa, a professora, os alunos, uma representação da sala de aula em uma brincadeira infantil com implicações educacionais sobre a escola que eu tinha. Acredito que por não ter tido uma boa experiência escolar eu sempre brincava de escolinha tentando apagar e transformar o que eu vivenciava na realidade de sala aula. A dificuldade de aprender a ler e a escrever devido ao alto grau de miopia e astigmatismo, descobertos somente na adolescência, são feridas profundas que eu carrego do meu processo de escolarização. E com essa dificuldade vinham os apelidos, os xingamentos e as duras palavras de insatisfação da professora.

Figura 1: Minha brincadeira favorita de criança



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023

Lembro-me das risadas, das alegrias vivenciadas nesses momentos e talvez a professora que eu era nas brincadeiras de infância eu ainda a carrego na minha trajetória profissional.

Refletindo sobre minhas lembranças escolares e minhas brincadeiras da infância, veio à memória a escola que eu não tive, uma escola alegre, afetuosa e que me respeitasse como criança. Em seus estudos sobre memória, Pollak (1989) aponta que “ao lidar com a memória, deve-se levar em consideração que o indivíduo faz recortes dos momentos vividos, buscando dar uma lógica e uma coerência àquilo que fala”. Considerando esses apontamentos de Pollak (1989), eu pude

compreender sobre os recortes que eu fiz em minha memória sobre minha trajetória infantil e as marcas que eu ressignifiquei sobre meu processo escolar.

Para além das minhas brincadeiras da infância de “escola”, trago minhas memórias sobre o convívio com minha avó materna, uma mulher que carregava o sonho de estudar e trazia representações sobre as transformações que o “estudo” poderia nos proporcionar. E essas duas contribuições tiveram relação direta com minha formação inicial e opção profissional.

Na foto a seguir eu estou no colo da minha vó³ ainda bebê, no sítio onde ela morava e trabalhava como caseira. Foram momentos desde a infância até a fase adulta cercados de muito afeto, carinho, sorrisos e a natureza sempre fazendo parte de nossas conversas, nossas trocas, nossas fotos e nossos aprendizados.

Figura 2: A autora e sua avó



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Conviver com minha avó materna, uma mulher não alfabetizada e que por eu também possuir marcas amargas do meu processo de alfabetização, me trouxe muita empatia sobre as situações diárias vivenciadas pelos 11 milhões de pessoas não alfabetizadas presentes no Brasil, na faixa etária dos 15 anos ou mais, segundo

³ O uso da expressão Vó tem o sentido afetivo de me referir a minha avó materna.

dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020). E ela, assim como milhares de brasileiros, almejam aprender a ler, escrever e a partir dessa necessidade, desse sonho da minha vó, eu ainda adolescente, iniciei seu processo alfabetização, sem muito compreender sobre a relevância dessa aquisição para sua vida.

Geni Alves do Nascimento era o nome da minha avó materna, que chamo carinhosamente de “vó”. Nascida em Pernambuco, em uma cidade chamada Vila Bela, no dia vinte e três de dezembro de 1928, a primeira filha de Rosa e José, uma indígena e um português. Minha vó teve a oportunidade de conviver com sua mãe até seus quinze anos de idade, e devido a essa proximidade ela carregava consigo alguns costumes da cultura indígena ensinados por sua mãe. Essa é minha vó, umas das mulheres que serviu de inspiração para a escrita dessa dissertação.

Figura 3: A inspiração para a escrita



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Minha vó nos contou que quando ela completou seus quinze, foi vendida para um casal de médicos que residiam no Rio de Janeiro. Ela e seu irmão foram vendidos para realizarem trabalhos domésticos na casa desses médicos, sendo que ela ficaria com os trabalhos da área interna da casa e o irmão com os cuidados relacionados à área externa.

Quando ela veio para o Rio de Janeiro, sua mãe trançou os cabelos e os cortou dando-os como lembrança, e minha vó manteve essa trança guardada durante anos e anos para sempre se recordar da sua mãe. Lembrança essa que reverberou no nascimento de sua única filha, homenageando-a dando o nome de sua mãe para a criança, hoje minha mãe.

Geni era uma mulher à frente de seu tempo, uma mulher com antepassados indígenas, apaixonada pelo ato de costurar e cheias de histórias para contar sobre sua infância, seus pais, seus irmãos e muitos conhecimentos para compartilhar.

Essa história eu apresento no Livro Mulheres do Ler IV, coletivo feminino em que faço parte e escrevo, em forma de homenagem e resistência, sobre minha vó:

NOSSA SENHORA DO POMPOM GRENÁ

Nascida na antevéspera do Natal, no ano de 1928, iluminada por uma estrela chamada resistência e força feminina.

A primeira filha de uma índia, caçada nas matas da Região Nordeste para se casar com um português. Que desde cedo vivenciou as amarguras e crueldade das pessoas, mas nunca perdeu a alegria, a esperança, o amor e o fôlego de viver.

Com 13 anos de idade foi vendida para um casal de médicos cariocas (e há quem pense que a escravidão no Brasil foi abolida em 1888) para realizar os trabalhos de casa como lavar, passar, cozinhar e cuidar dos filhos de seus patrões,

Não teve oportunidade de estudar quando jovem, sonho que realizou após sua aposentadoria, aos 66 anos. Ela lia, escrevia, criava deliciosos pratos culinários, colecionava lindos cadernos de receitas elaborados por ela mesma e ela carregava consigo um dos mais valiosos conhecimentos: suas memórias, sua história de vida.

Assim como Lélia Gonzalez uma mulher à frente do seu tempo, cheia de personalidade, autoestima e inovadora em seus bordões, como esse utilizado no título dessa narrativa, que ela usava em momentos de surpresa e espanto.

Os anos se passaram, a vida seguiu seu percurso e ela deixou três gerações de mulheres. Mulheres do Ler, do escrever, do amar, do resistir, do existir, mulheres do sonhar e conseguir. (Carvalho, 2023, p. 133)

Para cada comemoração em família, ela buscava em suas memórias um acontecimento de sua juventude ou da vida adulta para compartilhar conosco, trazendo toda a sua experiência e suas vivências. Cheias de bordões, ditados

populares que carregavam muita simbologia para os acontecimentos e uma inteligência disfarçada de militância.

Durante toda a sua vida, ela trabalhou como empregada doméstica e sempre ouvimos suas patroas dizerem que ela era uma das melhores, pois tinha um conhecimento muito amplo de culinária, fazia pratos sofisticados e das mais diversas culturas, pratos árabes, mexicanos, italianos e pratos da nossa cultura, preparados com maestria.

Ela também conhecia uma grande variedade de ervas, chás e os benefícios das plantas para nossa saúde e bem-estar. Tinha um caderninho de receitas que ela mesma confeccionou com os nomes das ervas, das folhas e a função de cada uma. Haviam anotações de cada planta existente no quintal de casa. Plantas essas que foram muitas vezes a salvação para minhas doenças contraídas na infância. Seus chás, banhos e insumos de ervas eram procurados pela vizinhança, que sempre vinham à minha casa procurando uma dica, ou uma forma de preparo.

São essas as lembranças afetuosas que trago da minha vó: a lembrança da sua sabedoria, a lembrança dos sumos de ervas que ela preparava e passava delicadamente pelo meu corpo, dos banhos para amenizar a febre. Uma memória afetiva, digna de ser valorizada e compartilhada.

Somos uma família de mulheres que tiveram que trabalhar desde cedo para poderem sobreviver. Minha vó, a matriarca da família, não teve oportunidade de estudar quando criança, sonho que conseguiu realizar somente depois de se aposentar. Ela frequentou o Programa Alfabetização Solidária, onde as aulas eram dadas em espaços não formais de ensino: como igrejas e centros comunitários. E foi nesse processo que alfabetização formal que ela se encanta com a profissão de professora e me incentiva a se tornar professora. Para minha avó, professora era quem sabia de muitas coisas, conhecia o mundo, sabia ler muito bem e falar corretamente. E com sua proximidade com o ensino formal, as conversas com sua professora e as lembranças do meu meio apoio em sua alfabetização, ela vê ali uma oportunidade profissional para mim e me incentiva a ser professora.

O tempo passou e me interessei pelas possibilidades apresentadas pela minha vó – o sonho que ela tinha em ver sua única neta professora – e ingressei no magistério. Cursei o Ensino Médio em Formação de Professores, e com as descobertas que a escola trazia, eu reforçava o que minha vó aprendia no Programa. Eu utilizava palavras geradoras que surgiam a partir das plantas

medicinais que ela tanto gostava. Foram três anos de muito aprendizado no Ensino Médio, muitas memórias criadas e o doce sabor do sonho realizado. Sonho por parte da minha vó, agora mulher alfabetizada; sonho por ter conseguido concluir meu Curso Normal. E nesse vai e vem de sonhos, pontos e nós, tive a minha primeira experiência profissional lecionando para uma turma do “Programa Brasil Alfabetizado”, nos anos de 2003 e 2004, descobrindo nesse percurso a relevância da Educação de Jovens e Adultos para a sociedade e para seus sujeitos.

Entre os anos de 2005 e 2012, lecionei em instituições particulares de ensino, atuando como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Muitas foram minhas experiências profissionais, e os concursos públicos prestados para o magistério, até que no ano de 2013 eu consigo convocação em dois Municípios da Baixada Fluminense, momento esse festejado e comemorado pela minha vó, que tinha o orgulho de dizer para todos que a neta era professora concursada.

E no ano de 2014, já funcionária pública das redes de Educação do Município de Queimados e do Município de São João de Meriti, participei do processo seletivo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O sonho de cursar uma faculdade já havia sido deixado de lado devido as grandes demandas da jornada profissional dupla e do cansaço com o deslocamento para as unidades em que trabalhava. Mas fui convocada para cursar minha primeira graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E como conciliar duas matrículas municipais e uma graduação no período vespertino? Nesse momento da minha trajetória profissional, retorno para a Educação de Jovens e Adultos lecionando para uma turma de alfabetização (EJA I), no período noturno no Município de Queimados. E me vejo ali com aqueles senhores, senhoras, homens, mulheres e alguns jovens, com os olhos cheios de esperança, acreditando que dias melhores viriam e que o ponto de partida para as mudanças de vida que eles tanto desejavam se dava ali naquela sala de aula, onde muitos nunca tinham estado antes. Eu relembro da minha história com minha vó, suas lutas, seu desejo em aprender a ler, sua alegria em poder estudar e toda a sabedoria de vida que ela tinha, suas vivências, experiências, que hoje fazem parte da minha trajetória. Como Freire (1981) já dizia, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Com amparo teórico em Freire (1981) eu planejava minhas aulas, sempre recordava das falas da Dona Geni e sobre sua história de vida.

Durante o Ensino Superior eu vejo que o Ensino Médio me trouxe uma prática considerável e a graduação me apresentou uma teoria muito necessária para compreender e refletir sobre minha prática docente. Contudo, em uma área específica dessa formação sentia que haviam questões pendentes: a Educação de Jovens e Adultos.

Por necessidade de compreensão das políticas educacionais nacionais para EJA, minha atuação profissional na modalidade e a falta de formação continuada específica, eu me debruço sobre os estudos para a modalidade, tentando preencher as lacunas encontradas. Lacunas que remetem as trajetórias de vida e escolares de pessoas não alfabetizadas, minha formação docente e minha trajetória profissional, percebendo que meus conhecimentos não eram suficientes para uma atuação frente às demandas de que necessitavam os estudantes.

No percurso universitário me encontro na Disciplina de Educação de Jovens e Adultos, lecionada pela professora Sandra Regina Salles. Nessa disciplina, encontrei amparo teórico para as minhas lacunas pesquisando sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos, o porquê do currículo prescrito se distanciar tanto do currículo praticado pelos professores. Em 2018, eu concluo minha graduação em Pedagogia e no ano seguinte dou início a uma nova jornada de conhecimento em um curso de pós-graduação, onde pesquiso sobre a afetividade na relação professor-aluno.

E, durante 8 anos, estive como professora regente na EJA, trabalhando com as Fases Iniciais, posteriormente na implementação da Sala de Leitura e minha prática pedagógica sempre esteve voltada para as histórias que os estudantes traziam consigo, sobre suas trajetórias de vida, suas experiências, vivências e como esses saberes poderiam auxiliar na construção de novos saberes em sua aprendizagem formal.

Ao ouvir o que os estudantes esperavam do seu retorno à escola, quais eram suas expectativas, seus sonhos e suas lembranças de quando eram crianças, a escola frequentada na infância, eu observava que eles carregavam representações desse processo escolar, muitas vezes tradicional, excludente e infantilizado.

Em todos os nossos encontros os estudantes relatavam sobre sua vida pessoal, seu trabalho, família, histórias de sua infância, da sua cidade natal e dos lugares que já havia morado, compartilhavam seus saberes do cotidiano e como elas adquiriram esses conhecimentos tão relevantes para nossa roda de diálogos. E com muita empatia nós ouvíamos uns aos outros, relatando sua vida, suas

expectativas, suas vivências e suas memórias, umas tristes outras felizes, mas todas com singularidade e carregadas de força de vontade.

E foi nessa perspectiva de troca de experiências e diálogos com os estudantes que amparei a minha prática docente, sempre tendo uma escuta e um olhar atencioso para as vozes dos estudantes sobre sua história de vida, seus saberes, fazeres e experiências que ultrapassavam os muros da escola.

Em agosto do ano de 2019 minha vó falece, e com a dor do luto, eu me vi em caminhos que nunca imaginei caminhar: o caminho da solidão. No ano de 2020, o mundo virou de cabeça para baixo com a pandemia do COVID-19, enfrentamos dias difíceis, dias de perdas, de lutas travadas contra um inimigo invisível ao olho nu. Foi preciso reexistir e resistir.

Em 2021, surgiu uma nova oportunidade profissional e percebi que precisava ampliar e aperfeiçoar minha formação, pois se antes eu tinha uma visão micro a partir da sala de aula, com as novas atribuições profissionais, eu agora me deparei com a visão macro de um sistema educacional de Município para coordenar. E com o desenvolvimento do meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Queimados (SEMED) atuando como Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, surge uma nova necessidade de estudar, investigar e me aperfeiçoar profissionalmente.

1.1 O fio condutor da pesquisa

A história de vida da minha vó foi uma das muitas que encontrei em minha trajetória pessoal e profissional como professora da EJA e que me fizeram se tornar pesquisadora dessa modalidade que tanto me instiga. Minha vó sempre foi uma motivadora, uma impulsionadora, uma mulher que incentivava outras mulheres a conquistarem seus sonhos.

O desejo de contar a minha experiência como professora da EJA, como eu a vivi, o que eu aprendi e o que eu ainda quero descobrir e o sonho de cursar o mestrado era um sonho adormecido e foi acordado pelas novas demandas profissionais. Foram essas duas forças que me lançaram nessa nova trajetória de mestrandia. E o fio condutor dessa pesquisa vivenciado por mim em momentos

distintos da minha trajetória de vida: lembrado nas minhas brincadeiras da infância, na minha trajetória como alfabetizadora da minha vó, como profissional da EJA, como estudante, pesquisadora e como Freire nos diz

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire 1991, p.112)

E buscando contar a minha história, procuro narrar histórias que fizeram parte da minha história. São histórias de pessoas que fizeram parte da minha vida pessoal, profissional e formativa, no entendimento de que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal, que seu objeto de investigação passa a fazer parte de sua vida” (Cintra 1982, p.14).

Não nascemos educadoras, nos formamos e nos transformamos como educadoras a partir do momento em que refletimos sobre nossa prática e nossa formação. Por possuir uma trajetória de vida marcada pela alfabetização de jovens, adultos, idosos e acreditar na indissociabilidade entre o conhecimento formal, os saberes adquiridos de experiências da vida cotidiana e a relevância da história de vida de cada um de nós, levei para a minha prática docente os saberes adquiridos com minha vó em seu processo de alfabetização, uma prática ancorada no diálogo e na troca experiências, uma idosa e uma menina ambas em seu processo de ensinar⁴aprender⁵, como Freire nos convida a pensar da forma horizontal e dialógica “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire 1987, p.79).

Na minha trajetória profissional na EJA, pude presenciar como as estudantes se sentem mais acolhidas, interessadas e afetivas quando trazemos suas histórias e suas memórias para a sala de aula. Contextualizando essas histórias com os conteúdos curriculares, com a história local e com a história da própria escola, reduzindo problemáticas que muitas vezes são tidas como naturais da EJA, como o desinteresse dos estudantes e a evasão.

⁴ Ensinar não no sentido depositar conhecimento, mas de possibilitar ampliação dos nossos saberes.

⁵ Trago a expressão “ensinar-aprender” por compreender que são ações indissociáveis no processo de aprendizado entre jovens, adultos e idosos.

A EJA é uma modalidade marcada por lutas que almejam por um lugar de valorização e respeito. Para Arroyo (2005, p. 221):

Entretanto, não podemos esquecer o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporadas por administrações públicas voltadas para os interesses populares.

Os movimentos sociais, educacionais, os sindicatos e mais recentemente os fóruns de EJA se constituíram historicamente como uma importante força impulsionadora e motivadora para a efetivação da modalidade em nosso país. Esses movimentos vêm em contraposição da história oficial da modalidade, esses sujeitos coletivos e diversos dos movimentos sociais inspirou e, vêm inspirando, práticas e concepções que também fazem parte da memória histórica da EJA. E é nesse campo de lutas e de resistências que o campo pedagógico da EJA vem se desenvolvendo.

Arroyo (2005) ainda nos convida a olhar as experiências da Educação Popular⁶ de décadas atrás e trazê-las para as políticas educacionais de EJA da atualidade, ao afirmar que,

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular⁷ não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual (...) em tempos 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 (ARROYO, 2005, p. 11).

⁶ “Até os dias de hoje, a educação popular de vocação freireana é pouco ou mal acolhida e pouco reconhecida nos cenários mais oficiais da academia. Isto porque, desde a sua origem, ela não é nem “oficial” (não deriva de alguma dimensão de poder de estado) nem é oficialmente “universitária”. Ela não se origina no âmago constitutivo da estrutura das academias e não se reconhece como sendo “da academia”. Ela não é uma Pedagogia no sentido clássico e usual nos livros de “História da Educação”. Ela é um movimento social por meio, também, da educação. O seu lugar de origem e ação são os movimentos sociais de vocação popular. Por fim, a educação popular é uma deriva pedagógica, não uma proposta regular, o que antes aconteceu também como que veio a ser mais tarde – e não raros após perseguições silenciamento – considerado como uma “proposta pedagógica inovadora”. A educação popular é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento e, menos ainda, um acontecido.” (BRANDÃO, 2021 p. 96).

Essa contribuição de Arroyo fortaleceu o meu desejo de ver respeitada a voz e a vez dos sujeitos da EJA, em sua maioria “jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p.10), justificando o tema da pesquisa que traz o sentido de que os sujeitos da EJA se tornem protagonistas, que suas histórias de vida sejam valorizadas em seu processo escolar. Por isso, a relevância de reconhecer e valorizar esses sujeitos, compreender de fato quem são, de onde eles vêm, o que trazem consigo, quais são seus sonhos, enaltecendo suas histórias e suas memórias construídos em suas trajetórias de vida.

Assim, a partir da narrativa inicial desse estudo, trago o objetivo geral de investigar quais são as percepções das estudantes da EJA acerca do reconhecimento e da valorização das suas histórias de vida e memórias nas salas de aula. Trata-se de uma investigação que tem foco nas narrativas das estudantes das fases iniciais da Educação de Jovens e Adultos, do município de Queimados. As narrativas desses sujeitos podem revelar diversos significados construídos em suas trajetórias na modalidade. Ao compartilharem seus saberes, suas vivências e experiências, rememorando momentos que marcaram suas trajetórias, podendo ressignificar seu processo de escolarização, atribuindo novos significados para esse aprendizado formal.

Para o alcance do objetivo geral, selecionamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Perceber se as estudantes da EJA reconhecem a inclusão de sua história de vida na prática docente desenvolvida em sala de aula;
- 2) Compreender se as discentes da EJA entendem que sua história de vida é relevante para o processo de ensino e aprendizagem;
- 3) Estimular práticas pedagógicas pautadas na valorização das histórias de vida das estudantes.

1.2 Esclarecimento investigativo

A seguir, serão apresentados os conceitos que subsidiaram esta pesquisa. Esperamos com essa parte elucidar, de forma geral, os principais conceitos e teóricos que nortearam o estudo: a Educação de Jovens e Adultos, a pessoa idosa, as narrativas, as histórias de vidas e memórias.

Acho que cabe destacar aqui o amparo teórico encontrado nas contribuições de Freire (1989, 1991, 1999), que perpassa por todos apontamentos e estudos realizados para essa pesquisa, tendo a perspectiva do diálogo como base para essa dissertação. Busquei observar como se tem dado a questão dialógica nas salas de aula da EJA, tendo um olhar e uma escuta com os discentes que muito tem em nos falar e quanto mais dialogamos e trocamos experiências e saberes, maiores são os nossos entendimentos acerca do mundo que pertencemos. Como diz Paulo Freire (1997, p.152) “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e dialogar significa abrir-se para o outro com respeito e empatia, tomando a própria prática um objeto e reflexão, pesquisa, criticidade e mudanças da realidade.

1.2.1 A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino pertencente a Educação Básica, que oferta o Ensino Fundamental e Médio, para jovens a partir dos 15 anos e 18 anos, respectivamente, de acordo com a LDB 9.394/96.

O Parecer CNE/CEB de nº11/2000 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, sendo considerado um relevante documento para a modalidade, pois elucida os aspectos pertencentes ao público da EJA e dispõe sobre as funções⁸ para a modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. As funções têm como finalidade buscar uma sociedade mais equalitária, atendendo as demandas de uma parcela da população que foi excluída do seu processo escolar ou que tiveram seu direito à educação negado.

⁸ Para mais informações ver: Parecer CNE/CEB 11/2000 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

Penso que pesquisar a Educação de Jovens e Adultos é um privilégio diante das minhas relações profissionais com a modalidade e do aprendizado intrínseco que seus sujeitos trazem. Ao longo da história nacional no âmbito educacional a educação para os jovens, adultos e idosos foi deixada aquém, com pouco investimento, desvalorização, formação inadequada aos profissionais da modalidade, inexistência de recursos e mesmo diante de tanta invisibilidade uma força, que não sei explicar, me impulsiona enquanto professora e pesquisadora a lutar. Essa força pode ser das minhas recordações sobre a minha vó e sua alegria e entusiasmo em ir estudar; pode ser por ter sido a EJA minha primeira experiência profissional e na qual permaneço até os dias de hoje. Mas, enfim, percebo que é necessário fazer a EJA viva, atuante, visibilizada diante do poder público e, assim buscar proporcionar aos seus sujeitos uma educação significativa, envolvente, onde eles sejam os protagonistas no processo escolar, de forma que suas histórias de vida e narrativas sejam os elementos primordiais para a organização curricular e que propicie aos sujeitos a possibilidade de reconhecer-se enquanto indivíduos de direitos.

No desenvolvimento deste estudo, trago algumas reflexões sobre as leis e documentos oficiais que privilegiam a EJA como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB de nº11/2000 e alguns documentos pertencentes a modalidade no Município de Queimados.

Para dar suporte às reflexões sobre a modalidade, seu desenvolvimento no Brasil, ela como direito e para aprofundar as peculiaridades da EJA compreendendo as especificidades, seus sujeitos e suas potencialidades, busco conhecimento nas leituras de Brandão (1980), Gadotti (2013) que trazem o reconhecimento da EJA pautado nas particularidades de seus sujeitos; e autores como Jane Paiva (2005), Maria Clara Di Pierro (2008) para abordar questões históricas da EJA.

1.2.2 A Pessoa Idosa

Esta pesquisa busca valorizar as mulheres que vieram antes de mim, reconhecer suas histórias, suas memórias como fonte de aprendizado, empoderamento e ressignificação de práticas escolares. Como já dito anteriormente

eu tive a felicidade em conviver com a minha vó, e com ela construí muitos aprendizados a partir de suas narrativas sobre sua história de vida. E hoje eu tenho a certeza de que muito da pessoa que sou eu devo a ela: a mulher, a mãe, a filha, a professora, a mestranda são papéis desenvolvidos por mim e que se construíram a partir da figura de vó que eu tive e da neta que eu fui.

O recorte etário privilegiado neste estudo se fez apoiado nas considerações já apresentadas sobre minha trajetória pessoal, profissional e no entendimento de que a história de vida da pessoa idosa e suas memórias têm sua importância para ressignificação dos processos atuais em que vivenciam, no caso desse estudo o processo escolar, a inserção na escola. E com esses apontamentos e as contribuições a partir do exame de qualificação optamos em realizar a pesquisa pautada nas pessoas idosas e nas contribuições de sua história de vida para o seu processo escolar.

De acordo com a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, é considerada pessoa idosa o cidadão ou cidadã com idade igual ou superior a 60 anos,

o envelhecimento faz parte da vida e sua proteção é um direito social. Com essas palavras, a Lei nº 10.741/2003 sustenta que é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar ao idoso a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA, 2003)

Refletir sobre a pessoa idosa é explorar um vasto espectro de oportunidades que abrangem desde a formação de sua identidade ao longo de sua jornada de vida até a evocação de suas lembranças por meio de suas histórias. Ao compartilhar sua trajetória de vida, o idoso compartilha também os saberes adquiridos ao longo de suas experiências passadas.

As recordações do trabalho, da família e dos anos de infância assumem um papel central nas narrativas elaboradas durante o progresso deste estudo, adquirindo uma grande importância para a própria existência e interligando-se intimamente com a construção de sua identidade.

É no mundo do vivido que as identidades se constroem e se afirmam e é do passado que os velhos se nutrem. E de sua trajetória que se origina a própria ideia de um 'eu' individualizado, formulado através do desempenho de vários papéis

sociais, sendo exatamente esses papéis que irão dimensionar essa identidade. (MOTTA, 2001, p. 211)

As idosas desta pesquisa constroem as suas identidades como estudantes, como mulher idosa no momento que rememoram sobre seu local de nascimento, sobre sua infância, sua educação e suas trajetórias profissionais e até a chegada à escola. Essas lembranças são vistas como ligações pertinentes a quem não somente formou sua identidade, mas que as partilham, em diversos contextos sociais, socializando seus conhecimentos e aprendizagens.

Brandão e Mercadante argumentam que:

Somos memória porque a identidade - Quem sou? - Está vinculada às lembranças que cada um tem de si - seu nome, os dos seus ancestrais, do lugar de nascimento e outros espaços – territoriais e sociais - que ocupamos ao longo da vida – dimensão pessoal, que envolve fatos objetivos e subjetivos. (Brandão & Mercadante, 2009, p. 75).

É essencial lembrar que cada um de nós em cada período da vida desenvolvemos papéis sociais, sendo a vida social marcada por divisões de etarismo, e no contexto das histórias de vida das mulheres idosas entrevistadas para esta pesquisa, algumas demonstraram condições impostas pela sociedade que elas carregaram durante toda a vida, inclusive na terceira idade. Essas mulheres protagonistas dessa pesquisa tiveram sua infância, sua adolescência e a vida adulta marcada pelo modelo de sociedade patriarcal⁹, onde o trabalho fora de casa, o direito a estudar, eram ações que pertenciam somente aos indevidos do sexo masculino, restringindo a elas atuação no espaço doméstico.

Essas mulheres que hoje são pessoas idosas, percorreram suas trajetórias de vida construindo seus percursos pessoais, profissionais, familiares, educacionais e ainda sonham, elaboram e planejam um futuro diferente. E faz-se necessário novas ações e políticas públicas no campo educacional para atender essas demandas que chegam junto com a longevidade e a visibilidade social do idoso. É notória a existência de mudanças na atuação dos idosos em nossa sociedade. Hoje, eles trabalham, estudam, mantêm uma vida social ativa, se relacionam, utilizam as redes

⁹ Na sociedade patriarcal, prevalecem as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se encaixam com o padrão considerado normativo de raça, gênero e orientação sexual.

sociais. Podendo exemplificar essa afirmativa com a narrativa da Senhora Felicidade “trabalho ainda passo roupa lá embaixo, no Maracanã, sou passadeira. Também faço salgados para vender, faço coxinha, maçã do amor e gosto muito de trabalhar com criança”, Senhora Felicidade tem 70 anos, mora sozinha, é aposentada, trabalha, estuda e é atuante em sua religião. São senhoras e senhores como Felicidade que ingressam no sistema educacional formal, sujeitos da experiência vivida, com histórias marcadas pela negação e sujeitos que trazem uma nova visão da pessoa idosa.

Diante desse cenário, a construção de ações educacionais mais favoráveis aos idosos são cada vez mais necessárias. Uma educação para a pessoa idosa que valorize suas experiências vividas, seus papéis sociais ocupados ao longo de suas trajetórias de vida, que respeite seus modos de aprender, sentir e pensar. Que seus saberes e história de vida sejam vistos como valiosos ao currículo escolar; histórias de vida que possam provocar em nós, educadores da EJA¹⁰, novas formas de relacionar os conhecimentos formais às memórias e sonhos desses sujeitos, possibilitando-os vivenciar seu processo escolar de forma ativa, digna, crítica, afetiva e libertadora.

1.2.3 Memórias

Sem a pretensão de aprofundamento nos campos de estudos técnicos da memória, mas para melhor compreender seu funcionamento, neste estudo procuro identificar de forma mais ampla o que entendemos e o que alguns autores dizem sobre seus estudos no campo, principalmente sobre as memórias vividas e a constituição de narrativas sobre nossas experiências pessoais.

A memória tem o poder de revelar um tempo passado, agora reinterpretado e habitado por novas lembranças. Bosi (1994) afirma que por mais que pareça a lembrança de um fato antigo, não é a mesma imagem experimentada outrora,

¹⁰ Uso a sigla EJA em demarcação e militância a uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos compreendendo uma educação ao longo da vida, tendo consciência de que a substituição da sigla EJA por EJA¹⁰ não será suficiente para garantir o acesso, a permanência e as reformas educacionais que necessitam. Sendo necessárias novas políticas educacionais que levem em consideração as peculiaridades, diversidade e necessidades dos idosos na EJA.

porque quem vivenciou não é mais o mesmo e as percepções podem ter sido alteradas juntamente com as reflexões sobre a realidade.

Em seu livro “Memória e Sociedade: lembranças de Velhos”, Bosi (1994) afirma que através da memória, o passado não emerge sozinho, ele se mistura com as percepções sobre o presente, deslocando esse conjunto de sensações construídas entre a interação de passado e presente, passando a ocupar o espaço da consciência.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas ocupando espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p.36)

Bosi (1994) aborda as lembranças das pessoas idosas; pessoas que possuem uma fascinante história de vida, narram suas vivências e assim, contando e recontando vão revivendo e ocupando conscientemente o próprio passado. Os idosos compartilham suas narrativas de maneira que nos envolvemos nelas, conseguimos nos imaginar nos cenários e com os personagens presentes em suas recordações. Memórias singulares carregadas de histórias, vivências e conhecimentos.

Na perspectiva de memória como reconstrução do passado também está o presente nos estudos do autor Michel Pollak (1982), que resgata algumas das análises construídas por Halbwachs (1990) sobre a questão da memória individual e da memória coletiva. No campo da memória coletiva, ainda em acordo com o autor, “[...] a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais” (Pollak, 1992, p. 204).

Para fundamentar a abordagem no campo das memórias, guio-me pelas contribuições disseminadas pelo historiador Jacques Le Goff (1990), do sociólogo Maurice Halbwachs (1990), de Pollack (1992) e de Bosi (1994), cada um com sua especificidade e relevância para o estudo.

Segundo Le Goff (1990), nossa memória é seletiva; ela conserva ou apaga certas informações, escolhendo o que será rememorado ou não. Para Pollak (1992) no mesmo momento em que a memória seleciona as informações que pretende guardar, ela também seleciona o que vai ser esquecido, o que será silenciado. Halbwachs (1990) afirma que as lembranças são reconstruídas com base nos elementos que estão a nossa disposição e que preenchem nossa consciência na

atualidade, sendo improvável o indivíduo reviver os eventos do passado tal como foram vividos. Halbwachs (1990, p. 51) descreve que “cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo”. Halbwachs não nega a possibilidade de memória individual, mesmo ela estando conectada à memória construída coletivamente.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (Le Goff 1994, p. 477)

Le Goff afirma que a memória é um elemento constituidor de identidades individuais e coletivas. Por ter a memória um papel social fundamental, ela se constitui em um campo de disputas e dominação sobre o que é lembrado, sobre o que é esquecido, ou do que se torna uma tradição.

A memória se torna algo individual, relembando as lembranças do passado através de sua cultura, preservando o que foi vivido com significado para suas vivências. Assim, para Bosi, (1994, p. 53) “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança [...]”, ao caminhar pelas memórias da nossa história de vida temos a possibilidade de nos reconstruirmos, de refletirmos sobre nossa trajetória.

As lembranças rememoradas fazem parte das experiências vividas pelos sujeitos. E trazendo as questões da memória para este estudo, podemos perceber que as lembranças das estudantes idosas sobre sua história de vida, ainda que narradas na singularidade, fazem parte de um grupo social. Um grupo social que viveu e vive marginalizado em nossa sociedade e este estudo vem procurando oportunizar que as memórias das estudantes idosas tenham um lugar no processo escolar.

Ao narrar suas memórias, Bosi (1994) supõe que elas nos ajudam a conhecer o mundo social e toda sua riqueza como podemos observar na narrativa da Senhora Sinceridade que traz apontamentos sobre a história do Rio de Janeiro: “Eu não sabia nem onde ficava o Rio de Janeiro, que antigamente era Guanabara”, através desse trecho podemos perceber fatos sobre o Rio de Janeiro ao qual não vivemos. Ato que

se torna muito significativo para as estudantes da EJA, ao destacarem de suas memórias fatos que lhes são muito significativos.

Perceber como as estudantes idosas da EJA se reconhecem, como construíram sua identidade, sua história de vida e como constroem as suas memórias fundamentar a base para o desenvolvimento das análises e interpretações realizadas nesse estudo.

1.2.4 Narrativa

O ato de narrar sempre esteve presente na história da humanidade, desde que o homem começou a se comunicar e a compreender que narrando histórias ele tinha o poder de entender, criar, recriar e modificar a realidade ao seu redor. Vivemos permeados por narrativas que fazem parte nossa identidade individual, em nossa trajetória de vida e do meio social em que vivemos. Golder (apud SIMÕES, 1999, p. 101) cita Rolando Bathes dizendo que a “Humanidade narra como respira: naturalmente”. Havelock (apud OLSON e TORRANCE, 1995, p. 27) explica que o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. O ato de comunicar nossas experiências, contar nossa história, narrar acontecimentos, entre outros, fazem parte de extensos estudos sobre o discurso narrativo¹¹. Trouxemos essa seção, pois quando narramos envolvemos alguns elementos de estruturação narrativa, como por exemplo: personagens, espaço, tempo, narrador e em outro contraponto, precisamos nos valer dos recursos da linguagem, para estabelecer uma relação entre o narrador e o interlocutor da narrativa, e achamos necessário um breve esclarecimento sobre o uso das narrativas para este estudo.

Na perspectiva desta pesquisa, consideramos a narrativa como uma forma de transmissão de histórias sobre si, sobre sua identidade, sobre sua cultura, seus saberes, trajetórias. Diante de diversas leituras e conceitos estudados, Labov foi um dos pesquisadores que mais agregaram ao suporte teórico para esta pesquisa. Silva registra alguns elementos biográficos de Labov:

¹¹ Nesta pesquisa não temos a pretensão de nos aprofundar nos estudos sobre discurso narrativo, estrutura linguística e recursos da linguagem.

William Labov nasceu em Rutherford, pequena cidade do estado de Nova Jersey, em 4 de dezembro de 1927. Aos 12 anos de idade mudou-se para Fort Lee, região que fica dentro da área da dialetal da cidade de Nova Iorque. Labov diz que o fato da nova cidade dividir as mesmas características do dialeto de Nova Iorque influenciou muito sua abordagem à língua [inglesa], pois ele pronunciava todos os 'r' finais sem que precisasse pensar neles, e era perfeitamente feliz com a forma que suas vogais se encaixavam em palavras como mad e more. (Silva 2009, p. 19)

Para Silva, Labov se consagrou como um dos percursores da Sociolinguísticas. No decorrer de seus estudos e pesquisas Labov encaminha-se para o campo narrativo, através das narrativas coletadas em entrevistas sociolinguísticas, que mais tarde denominou de “narrativas orais de experiência pessoal” (Silva, 2009).

Waletzky e Labov (1967) defendiam que a recapitulação de experiências é uma narrativa, pois fazem alusão a um acontecimento específico e não a hábitos passados ou ações recorrentes. Estrutura-se em uma sequência temporal e são formadas por diversos eventos narráveis.

Para esses autores “o esforço para compreender uma narrativa é responsável por uma estrutura formal, particularmente na definição de narrativa como a escolha de uma técnica linguística específica para remeter a eventos passados” (Labov 1997, p. 1).

Labov e Waletzky (1967) estabeleceram particularidades de análise para as narrativas de experiências. O modelo laboviano considera que a narrativa tem que ter um porquê para ser contada, necessita haver um interesse tanto para narrador quanto por parte do ouvinte, narrar não é apenas contar uma história ou recontar o passado, “a experiência precisa ter lugar na biografia do falante” (Labov, 1997, p. 03).

Para Labov e Waletzky (1967, p. 20) uma narrativa divide-se em seis partes¹²;

- Resumo: é uma síntese do que se trata a narrativa;
- Orientação: faz menção ao local, ao tempo e as pessoas envolvidas;

¹² Para Labov e Waletzky a coda é um elemento facultativo.

- Complicação: é a sequência dos acontecimentos as ações que formam o corpo da narração
- Avaliação: apresentação das emoções pelo narrador
- Resolução: o resultado, a solução
- Coda: é uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do narrador

A estrutura apresentada por Labov e Waletzky (1967) para interpretar as narrativas orais de experiência pessoal mostrou-se adequada na abordagem de uma grande variedade de situações narrativas como em memórias orais, contos tradicionais, entrevistas, narrativas da vida cotidiana. Essa estrutura nos permite conhecer a realidade social dos indivíduos, demonstrando coerência em sua divisão e análise.

Salientamos que as narrativas construídas oralmente serviram de base para o desenvolvimento do produto educacional, apresentado no capítulo cinco dessa pesquisa. Por se tratar de um livro com histórias e memórias das alunas idosas da EJA, foi necessário dar um toque singular às narrativas, que foram remodeladas e sustentadas nas concepções de memórias literárias. E devido a essa particularidade no capítulo cinco trazemos um breve esclarecimento sobre memórias literárias.

O intuito desse capítulo foi de apresentar minha trajetória de vida e sistematizar algumas escolhas e os autores que acompanharão na tecitura dessa dissertação. O próximo capítulo tem a pretensão de apresentar a EJA como modalidade da Educação Básica.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O LOCAL DA PESQUISA - ENTRELACE DE FIOS E A TECITURA DE UM DIREITO EM CONSTRUÇÃO

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Neste capítulo, enfatizo a pesquisa relacionada à trajetória da Educação de Jovens e Adultos, trazendo sua evolução como modalidade, os avanços, retrocessos, as políticas públicas que a permeiam, sua fixação enquanto direito e os aspectos legislativos e curriculares da modalidade. Refletindo a partir da implementação da Lei nº 9.394/96, quando as fases iniciais da EJA (base desse estudo), foram reconhecidas por lei deixando de serem executadas apenas por programas federais de alfabetização de adultos.

Busco amparo teórico em Jane Paiva (2005), em sua tese de doutorado: Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos e na tese de Maria Clara Di Pierro (2000): As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999 para abordar questões históricas da EJA e alguns documentos legais que trazem contribuições relevantes para a discussão no cenário histórico da modalidade como: a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000.

Agora, o senhor chega diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é? Esse eu queria ver explicado. [...] aí o senhor diz que isso bem podia ser feito. [...] Daí eu me pergunto. “Pode? Pode ser dum jeito assim?” (Antônio Cícero de Souza, Ciço)¹³

¹³ Antônio Cícero de Souza era um lavrador de sítio, residia ao sul de Minas Gerais. Também chamado de Tonho Ciço ou apenas Ciço pelos moradores locais. No final da década de setenta Brandão andava pela Serra da Mantiqueira entre São Paulo e o Sul de Minas Gerais em busca de Folias de Santos Reis, quando se viu ao lado de Ciço, um homem quase idoso morador do lugar, iniciaram uma conversa que foi ganhando caminhos sobre educação. Essa conversa foi gravada por Brandão em fita cassete, transcrita e publicada na introdução da Coletânea de Artigos: A Questão Política da Educação Popular, que pode ser encontrada em: BRANDÃO, Carlos R. A questão política da educação popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 7-10.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, sendo necessário pesquisar e escrever sobre suas especificidades, pois muitas são as indagações e preocupações com o avançar da modalidade em nosso país, devido ao desinteresse em fomentar políticas públicas efetivas para essa modalidade e o desmonte que toda educação vem sofrendo por parte das nossas autoridades governamentais. Para Arroyo (2007, p. 19), “[...] um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido essa uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais”. A busca por uma configuração da Educação de Jovens e Adultos mediada pela ação do poder e das políticas públicas, sem dúvida, é o que as profissionais e pesquisadoras da modalidade esperamos nesse momento, porque muitas foram as mudanças de modalidade em nosso país e, mesmo apesar destas mudanças,

[...] o sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas de jovens-adultos como campo de responsabilidade pública (Arroyo 2007, p.22)

Nesse campo de debate, um ponto de partida se faz necessário para construir um perfil para a EJA, que seria nos perguntar quem são essas jovens, adultas e idosas que estão retornando para as escolas ou dando continuidade aos seus estudos?

A LDB (1996), no artigo 37 os define como “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio em idade própria”. Eu as classifico como jovens, adultas e idosas que vêm em busca de um direito negado a elas. Elas vêm para exercerem seu direito como cidadãs perante a sociedade brasileira na busca de sonhos, vontades e perspectivas de vida. Elas vêm para falarem e para serem ouvidas.

Mas como ouvir essas jovens, adultas e idosas marginalizadas e excluídas pelas políticas públicas educacionais ou pela falta delas? Como reconhecê-las

protagonistas de suas escolhas, de suas ações, de suas trajetórias e ideais? Arroyo (2007) indica que é necessário reconhecê-los em suas trajetórias humanas, detentores de direitos e deveres, como estão presentes nos diversos movimentos sociais do campo ou da cidade, na busca de saberes de tentativas de escolhas e formação de valores. Conforme Arroyo (2007, p. 52),

ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas. A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura pela dignidade e pela vida (...) esse olhar mais totalizante e mais positivo dos protagonismos dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação

Esta nova conduta pode nos trazer tempos de direitos, de reconhecimento de direitos e deveres para nossos jovens, adultos e idosos, questões essas que ultrapassam anos e anos, e só se intensificam.

Para aprofundar e compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e as suas potencialidades, busquei conhecimentos nos escritos de Paulo Freire que trazem o reconhecimento da EJA e da Educação Popular pautados nas particularidades de seus sujeitos levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura (Freire, 1999).

Esses sujeitos que menciono são as estudantes jovens, adultas e idosas que retornam as salas de aula, depois de passarem por diversos acontecimentos em sua vida escolar e familiar. Elas foram marginalizadas, marcadas pelo fracasso escolar, exploradas no trabalho infantil. Muitas abandonaram os estudos por consequência de uma gravidez precoce e os cuidados com a criança e outras nem sequer chegaram a adentrar as salas de aula das escolas municipais de Queimados.

Quando retornam à escola, ainda jovens, ou adultas e até mesmo idosas, elas se sentem envergonhadas, tímidas, num espaço que entendem como não sendo seu, mas que é seu por direito. Temos observado um movimento de retorno ou reinserção de jovens e adultas às salas de aulas da EJA, e muitas são as razões e motivos que estão fazendo com que jovens, adultas e idosas retornem à escola. Elas retornam muitas vezes porque o mercado de trabalho exigiu, porque quando se tem um ano a mais de escolaridade no currículo, a luta pela sobrevivência se torna menos cruel; retornam porque foram incentivadas por familiares e amigas a concluir

os estudos, também retornam para poderem ter uma ascensão social e, retornam principalmente para serem ouvidas, para serem protagonistas da sua história de vida e de sua aprendizagem. As discentes da Educação de Jovens e Adultos, por diversas razões, são estudantes singulares, com especificidades próprias. E o que as distingue das demais estudantes de outras modalidades é a forma como elas constituem seu processo de escolarização.

Lecionar para a Educação de Jovens e Adultos vai muito além de ensinar a ler e escrever; lecionar para estudantes da EJA é despertar nessa aluna jovem, adulta ou idosa que chega com uma enorme bagagem de vivências e experiências de vida, a relevância de suas trajetórias de vida, buscando transformar a sua realidade, enaltecendo suas narrativas enquanto instrumento de luta política, social e econômica, um instrumento de busca por direitos enquanto cidadãs.

A prática docente na EJA precisa ser diferenciada, levando em consideração as especificidades dos sujeitos, que retornam ou chegam pela primeira vez às salas escolares, trazendo muitas expectativas, dentre elas, encontrar uma professora e uma escola que possibilite uma mudança de vida.

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

Diante do exposto, não podemos desconsiderar que as estudantes da EJA possuem muitos saberes constituídos ao longo de suas trajetórias de vida e neste sentido tornam-se personagens relevantes do processo de escolarização.

As professoras que atuam na EJA necessitam repensar sobre sua prática docente para a modalidade, atendendo as necessidades desse público, para que o retorno ou inserção à escola venha realmente fazer sentido na vida desses sujeitos. Como afirma Oliveira:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimento através de modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos

professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (OLIVEIRA 2004, p. 104)

As estudantes da EJA possuem conhecimentos riquíssimos absorvidos ao longo de suas experiências de vida e que muitas vezes se sentem envergonhadas e com baixa autoestima por entenderem (ou pensarem) que não sabem nada. E a prática pedagógica, através do reconhecimento e da valorização desses saberes oriundos da vida cotidiana, poderá contribuir para que essas estudantes percebam o quanto seus conhecimentos são relevantes para o processo escolar e sua aprendizagem.

2.1 Uma tecitura de muitos nós – os avanços e retrocessos da trajetória da EJA pós LDB

O acesso aos níveis de educação no Brasil para a população jovem e adulta sempre foi um privilégio para poucos, que geralmente pertenciam a uma elite econômica ou política. A EJA, como direito básico e humano, foi por muitos anos negada e negligenciada para milhões de brasileiros, em sua maioria pobres, condicionando-os a uma vulnerabilidade social e mantendo-os na marginalidade, Jardimilino nos lembra:

pode-se falar em uma história de desigualdade, que foi deixando à margem dos processos culturais, econômicos e sociais uma considerável franja da sociedade brasileira, parte significativa que, hoje são os sujeitos da EJA (Jardilino, 2014, p.42)

Em 20 de dezembro de 1996, um dos principais acontecimentos na luta pelo direito à educação dos jovens, adultos e idosos foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que em sua seção V inclui a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, estabelecendo em seus artigos a necessidade de uma formação adequada para trabalhar com o público de jovens e adultos, atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados e o reconhecimento das habilidades e conhecimentos dos estudantes adquiridos por meios informais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 37 e 38, parágrafo I e II, pontua a EJA como modalidade regular da Educação

Básica, possibilitando a sequência da escolaridade para a população que não teve acesso a esse direito em idade própria. Portanto, o Estado tem uma parcela significativa de responsabilidade em fazer com que esses jovens, adultos e idosos tenham seus direitos respeitados em termos da Constituição Federal Brasileira e de Lei específica da educação, que versam sobre o tema.

A Constituição e a LDB 9.394/96 são consequências de longo e doloroso processo de lutas e reivindicações no avanço dos direitos humanos no Brasil, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, sendo instituídos também programas para produção de materiais didáticos, transporte, alimentação e saúde. Avanços esses que não seriam possíveis sem a participação dos movimentos sociais, que lutaram ao longo de décadas contra as desigualdades sociais e educacionais para os jovens e adultos.

Em 1996, foi realizado em Natal (RN) o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a participação de universidades, organizações governamentais e não governamentais. Nesse seminário foi apresentado o Programa Alfabetização Solidária, uma proposta contrária à proposta elaborada pela sociedade civil a respeito das políticas de educação de jovens e adultos.

Além de ser tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvidos). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adição, de ajuda, de ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.272)

A organização AlfaSOL (Alfabetização Solidária), através do Programa Alfabetização Solidária buscou levar educação (alfabetização) para jovens e adultos para as regiões mais vulneráveis do país, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo dos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997 priorizou os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55% localizados nas regiões Norte e Nordeste. Em 1999, foi implementado nos grandes centros urbanos e em, 2002 nos municípios das regiões Centro-Oeste e Sudeste. Atuava com parcerias de empresas que custeavam metade dos gastos com os alunos e a outra metade era coberta pelos fundos públicos (MEC). O Programa na verdade custeou, de 1997 a 2002, os gastos que o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) não cobria. Para Traversine (2006, p. 73) "[...] uma estratégia que ao mesmo tempo,

promove a alfabetização de jovens e adultos pode potencializar a desresponsabilização do Estado em relação aos direitos sociais”. O Programa recebia as doações das instituições privadas e convertia direito garantido na Constituição de 1988 em ato de filantropia. Como Machado ressalta:

Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e organizações não-governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo as exigências do mercado (Machado, 1991, p. 2).

Foi realizado em 1997 pela UNESCO, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de adultos – CONFINTEA¹⁴, em que 1.500 representantes de 170 países assumiram compromissos com a aprendizagem ao longo da vida¹⁵. A Declaração de Hamburgo aprovada na V CONFINTEA atribuiu a educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade entre as pessoas e as comunidades em enfrentamento as transformações sociais, econômicas e culturais na atualidade. Vale ressaltar que foi a primeira vez que o Brasil participou de uma Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA). Nesse mesmo ano diversos estados, sendo o Rio de Janeiro pioneiro, sindicatos, movimentos sociais, instituições de ensino superior, governos e Organizações não governamentais iniciaram a organizar e a promover encontros regionais pelo país para debater sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Esses encontros constituíram os fóruns estaduais que representam seus respectivos estados nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos 2000 a EJA alcançou novas conquistas, dentro do cenário que diz respeito às legislações. Em janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela lei nº 10.172/2001, o PNE trouxe um diagnóstico

¹⁴ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são coordenadas e realizadas pela UNESCO a cada doze anos. Trata-se de um encontro intragovernamental com o objetivo de possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta realizou-se em Paris, na França, em 1985; a quinta em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; a sexta, em Belém, no Brasil, em 2009 e a sétima em Marrakech, Marrocos, no ano 2022, em formato online.

¹⁵ Aprendizagem ao longo da vida consiste em um aprendizado contínuo no decorrer de toda a vida, sejam esses aprendizados formais ou informais.

da EJA no país: “os déficits de atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório” (PNE, 2001, p. 37). O Plano ressalta que mesmo com alguns progressos, o número de analfabetos no início dos anos 2000 era excessivo e vergonhoso para o nosso país.

Embora o Programa Alfabetização Solitária tenha chegado ao seu término, suas ideologias persistiam e foram percebidas no Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O Programa foi implementado no ano de 2003, no primeiro governo do presidente Lula, e resiste até hoje os dias atuais. Com o objetivo de alfabetizar jovens, a partir do 15 anos, adultos e idosos. O Programa atende especialmente a Região Nordeste, onde se localiza os maiores índices de analfabetismo do país.

O Programa Brasil Alfabetizado utiliza voluntários para alfabetizar os jovens, adultos e idosos, como apresentado na resolução do Programa:

III – o pagamento de bolsas a voluntários – alfabetizadores, tradutores – intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e alfabetizadores – coordenadores de turma que atuam no processo de aprendizagem, conforme § 5º do art. 5º do Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2012 p.2)

Comparando o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Alfabetização Solitária, percebemos muitos elementos em comum, principalmente no que se refere aos voluntários – alfabetizadores, que são pessoas com formação em nível médio, sem um vínculo empregatício, que é uma forma de baratear a mão de obra docente e que traz grandes prejuízos para a educação, pois não se fala da formação para esse voluntário e muito menos na continuidade do processo de escolarização para esses jovens, adultos e idosos.

De acordo com Barreto & Barreto:

No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas, assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente. (Barreto & Barreto, 2011, p.95)

O Programa Brasil Alfabetizado, programa que oportunizou meu primeiro emprego e que irei apresentá-lo com mais solidez no texto da dissertação, foi algumas das estratégias adotadas pelo Governo para a superação do analfabetismo dos jovens e adultos em nosso país. O enfrentamento ao analfabetismo deve

integrar iniciativas continuadas de educação e não somente propostas isoladas que estão fadadas ao fim. O enfrentamento ao analfabetismo deve integrar ações de mudança e transformação que vão muito além de ensinar a ler, escrever e a contar, mas que alcance também a compreensão sobre as condições de vida desses sujeitos e sobre o mundo em que estamos inseridos.

Para tal feito precisamos compreender o processo escolar das jovens, adultos e idosos como um direito e posteriormente reconhecer que esses sujeitos possuem um saber, que a partir desse saber o processo pedagógico deve ser iniciado. Desconstruindo a compreensão de que esses sujeitos não são o problema da Educação e sim a expressão da nossa sociedade, da nossa política, da nossa economia e de uma relação entre opressores e oprimidos.

2.2 A EJA como direito e não como filantropia

Para termos a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de educação, foram preciso muitas lutas e ainda hoje é preciso continuar a luta para que ela seja vista com um olhar ressignificado e não apenas como uma medida para recuperar a defasagem idade série como muitos a veem. O professor Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, destaca a necessidade urgente da EJA deixar de ser vista e implementada como uma política pública compensatória como pensada na década de 1990:

No Brasil, país que ainda se ressentir de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p.66)

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, afirma que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1989). Trazendo a educação como direito garantido por lei e a ampliação do dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a incapacidade de garantir a escolarização básica para todos na idade adequada, como afirma o artigo 208, “[...] o dever do Estado com a educação

será efetivada mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurado inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”¹⁶.

A Constituição deu importantes contribuições para a luta do direito à educação da população jovem, adulta e idosa, e é por isso que estamos aqui pesquisando, escrevendo, resistindo e lutando por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade para nossas estudantes da EJA, porque apesar de ser uma conquista significativa, ainda não é efetiva, conforme afirma Beisiegel (1997, p. 9): “a efetivação desses direitos continua sendo uma questão eminentemente política, ou em outras palavras, um dos desdobramentos da luta política mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania”.

Passados mais de 25 anos da aprovação da LDB, podemos afirmar que a EJA continua a ocupar um lugar subalterno em nosso sistema de ensino, sendo relegada a um segundo plano pela política educacional atual.

De acordo com Moura (2006, p.5) “as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais, que devem ser instauradas na dimensão de perenidade nas políticas educacionais, e não no lugar de ofertas efêmeras”. E não podemos esquecer que a negação dessa oferta, sobre qualquer pretexto, é passível de ser considerado crime de responsabilidade, conforme o artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e ainda o Ministério Público acionar o poder judiciário para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Considerando a complexidade das questões que envolvem as leis nacionais, educacionais e as políticas públicas no campo da EJA, fica evidente que as iniciativas propostas para a modalidade possam exprimir as orientações políticas e culturais mais amplamente considerando as realidades sociais, econômicas e as especificidades dos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA, incorporando as narrativas de vida dessas estudantes às aulas e fomentando a formação permanente das professoras.

Com o amadurecimento dos diálogos e experiências sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil na década de 1990, e os efeitos da nova Lei Nacional,

¹⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009

foram promulgadas em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tais diretrizes tentam superar a visão preconceituosa do analfabeto como uma pessoa inculta de saberes e apto apenas para as tarefas de funções ditas como ‘desqualificadas’ em nossa sociedade e mundo do trabalho. As Diretrizes também reconhecem a diversidade presente em nosso país e nos diferentes níveis sociais, que são portadoras de uma rica cultura e conhecimentos.

É importante considerar que além do que estabelece a Constituição Federal Brasileira em seu Artigo 208 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) também ressaltam a EJA como um direito público subjetivo, substituindo a ideia de compensação pelos princípios de uma reparação e equidade. Nesse contexto, a partir das DCN/EJA, a modalidade passou a ser compreendida a partir das funções reparadora, equalizadora e qualificadora

O Parecer CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000, que esclarece aspectos da LDB, amplia o sentido da EJA para além da escolarização de vida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida e contempla novos sentidos para a EJA pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora¹⁷ (BRASIL, 2000, p.9)

As funções da EJA contemplam as diferentes culturas que devem ser priorizadas na modalidade. Conforme Soares (1986), o educando passa a ser visto como um sujeito sócio-histórico-cultural com conhecimentos e experiências.

O Parecer é uma legislação fundamental para compreender as especificidades da EJA enquanto reconhecimento de um direito, implementação de políticas públicas educacionais e a validar as DCN/EJA.

2.3 O local da pesquisa – o Município de Queimados

¹⁷ Função reparadora é o ressarcimento do direito a todos ao acesso à Educação Básica e sua gratuidade;

Função equalizadora: igualdade de oportunidades aos jovens, adultos e idosos na Educação Básica, com flexibilidade aos horários, adaptações necessárias, entendendo que esses sujeitos já possuem trajetória de experiências;

Função qualificadora tem a incumbência de atualizar os conhecimentos, estimular e desenvolver uma consciência questionadora, reflexiva, crítica, contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão pleno para exercer sua cidadania.

A configuração enquanto município é relevante para compreendermos como se deram os recortes que o formaram e entendermos a configuração atual da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no mesmo.

A história do município de Queimados confunde-se com a de Nova Iguaçu, uma vez que suas terras fizeram parte deste último desde os primórdios da colonização. Primitivamente, pertencia à freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, onde foi doada uma sesmaria a Garcia Aires em 1592. Logo em seguida, outra é doada a Baltazar da Costa e, mais tarde, em 1615, uma outra é cedida a Lourenço São Paio. Quatro anos após, outra também é concedida a Manoel Corrêa e Antônio Francisco Alvarenga, período em que os primeiros colonos são estabelecidos na região. Em 1833, a povoação de Iguaçu foi elevada à categoria de vila, compreendendo territórios das freguesias de São João de Meriti e Nossa Senhora do Pilar. Situada à margem direita do rio Iguaçu, a sede da vila prosperou de forma notável, chegando a ser considerada como um dos mais importantes empórios da cidade do Rio de Janeiro, pois servia-a pela baía de Guanabara, transportando seus produtos por via fluvial ou terrestre. Somente pela metade do século XIX começou seu período de decadência. A construção das estradas de ferro, paradoxalmente, provocou o surgimento de povoações, vilas e cidades às suas margens, enquanto localidades antiquíssimas desapareciam rapidamente. Queimados era, na época, o ponto final da ferrovia que ligava o Rio de Janeiro a São Paulo. Conta a tradição popular que o nome surgiu num imprevisto de dom Pedro II que, chegando à cidade, então um pequeno povoado, perguntou a sua comitiva o nome daquele lugar. Como ninguém soubesse informar, o imperador olhou ao redor, procurando algo de referencial para que pudesse batizar aquela localidade, quando se deparou com uma "queimada" feita nas imediações. Não teve dúvidas e batizou o lugarejo com o nome que perdura até a atualidade. Queimados elevou-se à condição de distrito por duas vezes. Até 1911, a sede do distrito era Marapicu, quando a Lei 2.008 a transferiu para a localização atual, o que não durou muito, pois em 1919 retornou a Marapicu. Cinco anos mais tarde, estabeleceu-se definitivamente na atual sede do município. Com o advento da Lei nº 1.364, de 11 de dezembro de 1990, Queimados ganha emancipação, após consulta plebiscitária, e é instalado em 1º de janeiro de 1993.¹⁸

O município de Queimados está localizado na Baixada Fluminense¹⁹, sendo um dos municípios mais novos da região, com apenas 32 anos de emancipação. Os municípios pertencentes à Baixada Fluminense possuem uma história marcada por resistências, lutas e tem atraído pesquisas na área educacional, que visam estudar e conhecer aspectos específicos da região, para Dias e Bezerra (2014, p.5)

A reflexão sobre os processos de organização das redes culturais da Baixada fluminense, nos convida a desnaturalizar a escola e os discursos

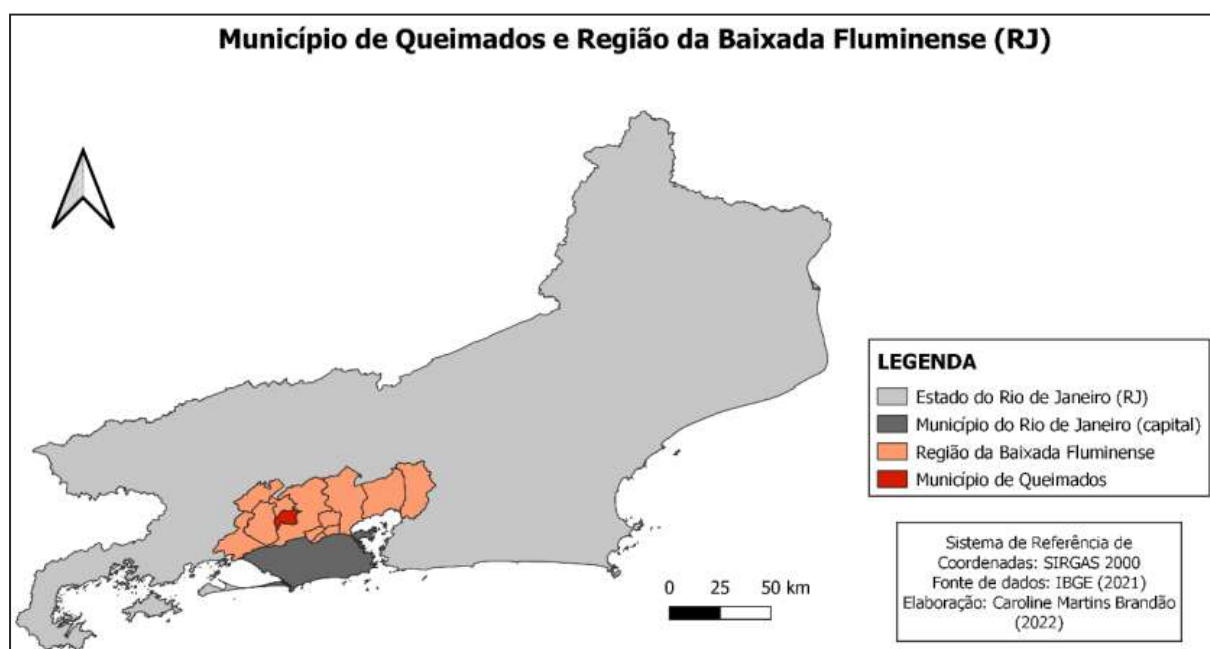
¹⁸ Fornecido pelo Tribunal de Contas de Rio de Janeiro. Disponível em < [file:///C:/Users/Renata/Downloads/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202016%20-%20Queimados%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renata/Downloads/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202016%20-%20Queimados%20(1).pdf) > acesso em dezembro de 2023.

¹⁹ A Baixada Fluminense é uma região geográfica do Estado do Rio de Janeiro, pertencente a Região Metropolitana, localizada ao norte da cidade, sendo formada pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

sobre a educação, fornecendo subsídios para os processos de educação patrimonial, para a preservação de acervos escolares e das memórias sobre as trajetórias de escolarização, das instituições escolares e das instituições culturais.

Os dados do IBGE (Censo, 2022) apontam o município de Queimados com uma população estimada em 140.523 habitantes, distribuídas em cerca de 75.927 km² de área territorial. Limita-se com os municípios de Japeri, Nova Iguaçu e Seropédica. Destaca-se o comércio e a indústria como as principais atividades município.

Figura 4: Localização de município de Queimados



Fonte: Brandão, 2021.

A emancipação econômica não acompanhou a emancipação política e em pleno século XXI, um município que possui um Parque Industrial de 2.326.575 m², instalado às margens da Rodovia Presidente Dutra, entre duas maiores metrópoles brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo, sofre com a falta de emprego e de escolas para as crianças e para os adultos que ainda não possuem escolarização, com a falta de um hospital para atender seus munícipes e com falta de creches para os pais deixarem seus filhos e irem trabalhar distante de suas casas, pois não há empregos para todos e quando há oportunidades os cidadãos não estão preparados para ocuparem as vagas, visto que não há escolas e nem cursos profissionalizantes.

O município investe em obras de pavimentação, urbanização imprimindo assim uma concepção de cidade moderna e próspera, mas se esquece de investir em saneamento para população dos bairros rurais que sofrem com alagamentos e de investir na educação, muitas das estudantes precisam sair dos seus bairros para estudarem em bairros distantes, pois não há escolas, e sofrem com a carência maciça de professores.

Os dados educacionais do município (Censo, 2021) apontam um registro de 14.677 matrículas na rede pública municipal de ensino. A rede pública municipal conta com 34 unidades escolares, sendo um Centro de Educação a Distância, 4 unidades exclusivas de creche e pré-escola, 29 unidades oferecem o ensino fundamental e 4 delas a Educação de Jovens e Adultos.

2.4 A EJA Queimados

A importância de um estudo que direcione a atenção para a Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados é ressaltada ao analisarmos os indicadores de escolaridade da população jovem, adulta e o retorno efetivo dessa população à escola.

Segundo o Censo Escolar de 2023, foram registradas apenas 1.296 matrículas na EJA no município de Queimados, sendo 798 na rede municipal (responsável pelo ensino fundamental no município) e 498 na rede estadual (responsável pelo ensino médio). Esses poucos dados mensuram o grande problema da EJA no município de Queimados.

Por essas razões, investigar a EJA, seus cotidianos, e as narrativas dos estudantes assume a relevância de tornar visível essa modalidade e representa uma tentativa de reforçar a importância de direcionar o olhar para essa modalidade.

No ano de 2000, atendendo a uma solicitação do Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, instituiu em algumas escolas da rede municipal as fases iniciais e finais da EJA, deixando se ser ofertada somente por programas nacionais de alfabetização para jovens, adultos e idosos. Surge nesse momento, mesmo com muitas dificuldades, a proposta inicial para EJA em

Queimados e segundo documentos oportunizados pela SEMED Queimados a regulamentação possuía os seguintes objetivos:

Modificar a situação educacional do município, oferecendo acesso as turmas de EJA aqueles que não tiveram oportunidade de frequentarem a escola na idade própria;

Garantir o acesso e permanência dos alunos na escola;

Resgatar valores sociais e culturais, possibilitando aos alunos a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social;

Criar e propiciar situações que ampliem os conhecimentos de alunos e professores (SEMED, 2012, p.3).

Os documentos que regem a EJA no município na atualidade são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer nº 11/2000, Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos à BNCC - Parecer nº 01/2021, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – Resolução nº 01/2021, currículo alinhado à BNCC e a Deliberação CME nº 18/2019, que trata do Regimento Interno das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Queimados/RJ:

Art. 166 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é modalidade que se destina àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos em idade própria, garantindo as oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Pauta-se pela flexibilidade do currículo, tempo e espaço, a fim de oferecer oportunidades de educação apropriadas considerando as características, interesses e condições de vida e de trabalho dos sujeitos. Os objetivos voltam-se para:

I - a utilização de percursos individualizados e com conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – a promoção de atividades diversificadas que deem suporte e atendam às diferenças individuais dos jovens e adultos no processo de ensino e de aprendizagem;

III- a realização de atividades e experiências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – o desenvolvimento de competências para o trabalho;

V – a promoção de permanente motivação e orientação aos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu desenvolvimento educacional;

VI – o exercício da autonomia pessoal com responsabilidade no intuito de aperfeiçoar a convivência em diferentes espaços sociais;

VI - o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira respeitando as diferenças de gênero, geração e raça fomentando as atitudes não discriminatórias.

VIII - a valorização da democracia para desenvolver atitudes participativas, reconhecendo direitos e deveres;

IX – a apreciação aos conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade,

X – o conhecimento e utilização das tecnologias de informação que permitam acesso as atividades contemporâneas.

(Conselho Municipal de Educação de Queimados, Deliberação nº 18/2019)

A Educação de Jovens e Adultos da Rede de Educação do Município de Queimados vem passando por um processo de ressignificação e buscando

“construir uma modalidade que venha contribuir com as perspectivas de vida dos alunos, tomando-os independentes, críticos e protagonistas de sua história de vida. Que ao concluírem as fases da EJA estejam mais conhecedores de suas próprias capacidades: de agir de forma autônoma, criativa e planejada”.²⁰

Em concordância com o que foi apresentado, faz-se necessário expor os elementos metodológicos e teóricos que fortaleceram a discussão trazida por este trabalho, no próximo capítulo discorrerei sobre a metodologia adotada na pesquisa.

²⁰ Secretaria Municipal de Educação de Queimados, Caderno de Orientações Pedagógicas 2023.

3 BORDANDO FIOS E TECENDO A METODOLOGIA

Se o pesquisador quiser fazer ciência à luz da contemporaneidade, é preciso procurar estabelecer a conexão entre a pesquisa e os seus sonhos, suas emoções, suas esperanças, seus interesses pessoais, suas motivações políticas e sociais, absolutamente singulares dentro de si mesmo. (Byington, 1997)

A fim de alcançar o objetivo proposto para essa pesquisa em investigar, quais são as percepções das estudantes idosas da EJA acerca do reconhecimento e da valorização de suas histórias e memórias nas salas de aula, como já apresentado na introdução, e partindo da problemática: Como as histórias de vida e as memórias das estudantes idosas da Educação de Jovens e Adultos estão sendo valorizadas no cotidiano das salas de aula? Trago neste capítulo os percursos metodológicos que fundamentaram essa pesquisa, a coleta dos dados, análise e as leituras que me deram subsídios para melhor desenvolver esse estudo.

O presente estudo conta com a metodologia de trabalho de abordagem qualitativa, que privilegia o aspecto subjetivo bem como a descrição dos processos. Para Moreira e Caleffe (2008) a pesquisa de cunho qualitativo explora características dos indivíduos e cenários sociais que não podem ser descritos facilmente por meio de números e para Martins (2004), privilegia a realização das análises dos micros processos, estudando relações individuais e de grupos envolvidos com o objeto a ser pesquisado. Dessa maneira, a preocupação não é com os dados quantitativos, mas com a interpretação, compreensão das motivações, das ideologias e com os sentimentos que movem os sujeitos. Segundo Chizzotti (1995, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos. Atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações

Na mesma linha apontada por Chizzotti (1995), em que na pesquisa qualitativa o pesquisador é parte integrante do processo, pois é a partir de suas análises que os fenômenos são interpretados, na pesquisa qualitativa, para

Cresweel (2007, p.187) o “eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador” porque há uma reflexão sistemática sobre seu papel na investigação, já que sua biografia é parte constituinte da pesquisa.

Neste estudo, as interligações entre os diferentes “eus” são expostas desde o início da pesquisa, inclusive com um capítulo destinado para essa finalidade: “A pesquisadora: suas histórias e memórias”, onde apresento a justificativa e a escolha do tema. Para Creswell (2007) essa indivisibilidade não se torna um elemento dificultador, a partir do momento em que a pesquisa se desenvolve dentro de um contexto metodológico, onde todas as etapas do estudo são explicadas.

Pensar a metodologia não é simplesmente definir se a pesquisa será quantitativa ou qualitativa, ou escolher um instrumento e como tratar os dados encontrados. Pensar a metodologia tem uma relação intrínseca entre a base teórica e o senso político do pesquisador e com o objeto de estudo, percursos essenciais para meu estudo na área da educação.

Para Minayo (1999), a metodologia de pesquisa seria

o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade, [onde] ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela se faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria. (Minayo, 1999, p. 22)

A autora acrescenta que a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não é quantificável, pois

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 21)

A pesquisa qualitativa é utilizada quando se deseja investigar e analisar opiniões, comportamentos, percepções de um ou mais indivíduos inseridos em um contexto específico, quando não há preocupações com a representatividade numérica e sim com compreensão do grupo.

3.1 A pesquisa narrativa

Para a análise desta pesquisa, optei por trabalhar de forma dialógica com as estudantes idosas da EJA e a metodologia escolhida para fundamentar meu trabalho

foi a pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa no campo educacional vem sendo bastante revelada e utilizada. Pesquisadores como Clandinin e Connely (2000) e Josso (2006) entre outros, têm apresentado estudos significativos, que versam sobre o meio educacional e a pesquisa narrativa.

Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Trata-se de um aprendizado de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin e Connely, 2011, p. 18). Segundo autores, pesquisadores e estudiosos da pesquisa narrativa como método de estudo, a atribuição do pesquisador é interpretar as narrativas (sejam elas orais ou escritas), originando novas narrativas.

Pensando no campo de estudo educacional e refletindo sobre ele, a pesquisa narrativa surge como uma possibilidade de estudo relevante, pois educação e vida na EJA são processos interligados. Para Clandinin e Connely (2011), aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é permeada de fragmentos narrativos.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém ‘pesquisadores em suas comunidades. (Clandinin e Connely, 2011, p. 18)

A perspectiva da pesquisa narrativa está relacionada às histórias, no ato de ouvir ou contar e nesse estudo a pesquisa narrativa é muito mais do que ouvir histórias, é uma forma de viver, é um modo de vida, conforme Clandinin e Connely (2011). Pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem para que se possa pensar, para que se atente às vidas considerando os sujeitos como indivíduos e seres que estão sempre em interação e inseridos em um contexto social.

A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse a partir das histórias de vida dos entrevistados, compreendendo melhor seus processos de formação,

[...] porque a educação e a formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores. (Josso, 2006, p. 27).

Os processos de ser e de vir a ser dos sujeitos desta pesquisa são revelados durante as entrevistas. O método narrativo considera como um dos instrumentos a subjetividade individual, dando oportunidade de ouvirmos a voz dos sujeitos que pouco, ou nunca, eram ouvidos, surge como um espaço para expor suas histórias, suas memórias, seus sonhos e potencializar o pertencimento escolar.

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar e o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? [...] De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p.26)

Ao escolher como material de análise as histórias de vida das participantes, foi possível observar fragmentos da cultura, de tempo e espaço em que as estudantes estão inseridas. Mesmo sendo relatos individuais, percebemos o coletivo em suas falas, refletindo sobre a inserção desses indivíduos em meios sociais, históricos e culturais.

A relevância da pesquisa narrativa está justamente nesse movimento de olhar para si mesmo e auxiliar o sujeito a compreender seus processos, sua história, sua própria constituição.

Ainda como método de pesquisa fiz uso da história de vida que é um processo de construção de conhecimento a partir da relação entre dois atores: o pesquisador e o indivíduo pesquisado. É uma metodologia que pressupõe a existência de um vínculo entre ambos, Lévy (2001) descreve o método da História de Vida como “[...] um encontro único entre um pesquisador e uma pessoa que aceita se confiar a ele – encontro que, também ele, tem sua história própria” (Lévy, 2001, p. 93). Em termos gerais, o método é um processo de diálogo, de escuta e de confiança entre pesquisador, que escuta – no caso dessa pesquisa por meio de entrevistas – o relato da história de vida de alguém. Nesse processo, a relação entre pesquisador e pesquisado é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo, de uma confiança mútua que é construído ao longo do procedimento.

Ao término do processo de escuta, todo o material é discutido entre participante e pesquisador, que, a partir desse momento, buscará identificar pistas que o ajudarão a tentar responder as questões da pesquisa. De acordo com Chauí (1987, p. 21), “é retornar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão”.

Contar a própria história de vida é um ato de reafirmação, de existência e resistência, onde se reconstroem os caminhos já trilhados indo além de simplesmente revivê-los, mas remoldá-los. Como Bosi (1987, p. 55) observa, “é um processo de reapropriação”. A autora ainda acrescenta que uma história narrada “[...] não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu (Bosi, 2003, p. 69)”. Assim, trata-se de abrir espaço para a criação de novas formas de existência no mundo, derivadas das experiências vividas e dos encontros com os outros, sendo a incorporação do passado que permanece vivo no presente.

O método de história de vida é uma abordagem interventiva que se manifesta na atenção dedicada pelo pesquisador ao ato de narrar dos participantes, “é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse tipo de estudo é justamente aprender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio autor” (Glat 1989, p.63), que não apenas recria a história, mas também interpreta as experiências vivenciadas, gerando novos significados e produzindo uma nova história para sua vida. Dessa forma, o sujeito que narra sua história não é apenas um mero "objeto" de pesquisa.

A escolha pelo método da história de vida diz muito sobre a essência desse estudo, pois ele se relaciona com as narrativas de história de vida das estudantes, com natureza ética, política e pessoal da pesquisadora.

Com o intuito de interpretar a realidade investigada, sem a pretensão de encontrar verdades e nem esgotar a temática do estudo, segue o percurso metodológico pela qual a pesquisa foi desenvolvida.

3.2 A realização da pesquisa

A escolha das participantes da pesquisa foi realizada a partir das contribuições da banca examinadora no exame de qualificação, o que possibilitou uma maior aproximação com o tema de pesquisa. As contribuições foram que as entrevistas fossem realizadas com mulheres idosas matriculadas nas fases iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados.

Optamos por privilegiar um recorte etário, entendendo que as trajetórias de vida das estudantes idosas²¹ são permeadas por uma diversidade de histórias, tempos e espaços sociais e têm relação intrínseca com a história de vida da pesquisadora.

Discutidos os critérios, dei início a primeira fase da pesquisa, que foi o diálogo com as estudantes. Visitei três unidades escolares e conversei com as estudantes idosas matriculadas na EJA no Município de Queimados perguntando se tinham o interesse em participar de uma pesquisa de cunho educacional. E após essa abordagem encontrei 15 mulheres dispostas a colaborar com meu estudo.

Ressalto que para o desenvolvimento da pesquisa foram considerados os apontamentos presentes na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que normatiza a execução de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e a Resolução nº 510 de 2016. Ainda que as estudantes tenham se disponibilizado em participar da realização desse estudo, possuem ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, conforme o que ficou combinado com as participantes, a pesquisadora mantém seus nomes em sigilo, fazendo uso de nomes fictícios no desenvolvimento da pesquisa e no produto educacional.

A segunda fase da construção de dados contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e realizada de forma presencial e individual, com recorte para a história de vida das participantes, suas memórias individuais e sua visão acerca da valorização dessas histórias e memórias no processo escolar, tornando o diálogo mais próximo e dinâmico.

O uso de entrevistas como instrumento metodológico se justifica pela potencialidade de captar o posicionamento dos sujeitos envolvidos, de modo a ter indícios de como percebem e dão significado à sua realidade (Duarte, 2004), a partir do levantamento de informações consistentes, permitindo a descrição e compreensão ao meio investigado.

²¹ O termo idoso foi usado a partir de uma das categorias sociais criadas para caracterizar indivíduos com 60 anos de idade ou mais. Utilizamos o critério cronológico demarcado pela Previdência Social para a aposentadoria.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define e classifica como idosas pessoas com idade ou superior a 60 anos de idade (em país em desenvolvimento) ou 65 anos ou mais (em países desenvolvidos). Este mesmo critério é seguido pela Política Nacional do Idoso com a Lei 8.842 de 4 janeiro e o Estatuto do Idoso com a Lei 10.741 de 1º de outubro de 2001.

A entrevista semiestruturada é uma técnica que traz alguns benefícios ao entrevistador, como flexibilidade em relação à duração permitindo um entendimento mais aprofundado sobre alguns assuntos abordados. Favorece também a interação entre o entrevistado e o entrevistador, pois possibilita um alargamento no diálogo e a proximidade entre ambos, permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. O uso dessa técnica nesse estudo proporcionou observar que quanto menos for estruturada a entrevista, maior será a troca afetiva entre as partes.

A opção pelo caráter semiestruturado se deu também devido à possibilidade de captar informações das entrevistadas de forma mais livre e espontânea, pois suas respostas não estariam condicionadas a um caminho padrão de alternativas. No formato semiestruturado “por não haver uma imposição de ordem rígida das questões, permite-se que haja uma maior fluidez no diálogo, possibilitando maior notabilidade e autenticidade na fala dos entrevistados” (Lüdke e André, 1986, p. 46).

O roteiro das entrevistas foi constituído em três blocos: trajetória de vida, trajetória escolar e relevância de sua história e memória no contexto escolar. Com esse roteiro se buscou conhecer a história de vida das entrevistadas, considerando as influências que as fizeram retornar aos estudos na terceira idade, bem como aprofundar a análise de suas percepções sobre o reconhecimento e valorização de sua história de vida no ambiente escolar.

Quanto à formulação das perguntas tive o cuidado para não as elaborar de forma arbitrária, deslocadas ou que causassem algum tipo de constrangimento às participantes. As perguntas foram feitas levando em conta a sequência do pensamento das estudantes, mas visando uma continuação da conversa, “para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado [...]”. (Boni; Quaresma, p.72, 2005).

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2023, buscaram ouvir e registrar as vozes das estudantes idosas da EJA, onde elas puderam discorrer sobre o tema proposto, como em uma conversa informal. Essas entrevistas foram gravadas, gerando um total de áudio de 4 horas e 20 minutos de duração. As transcrições destas gravações foram realizadas pela própria pesquisadora. E no “Apêndice A” dessa dissertação trago o roteiro utilizado para as

entrevistas, compreendendo que essas entrevistas geraram os dados da pesquisa, que possibilitaram a pesquisadora ter acesso as respostas sobre o problema investigado e a construção das narrativas, que constituiu o produto educacional, apresentado no capítulo 4 desse estudo.

A entrevista na pesquisa qualitativa funcionou como um caminho de mão dupla entre a pesquisadora e as entrevistadas, pois possibilitou a partir da fala pessoal de cada entrevistada, pensar a dimensão coletiva, de modo a buscar compreender o grupo social do qual a entrevistada faz parte, ao mesmo tempo em que auxilia na construção dos dados, sendo uma:

[...]oportunidade de refletir sobre si mesmo, de fazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence [...] Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas (Duarte, 2004, p.220)

Os apontamentos de Duarte (2004) afloram na fala de uma das entrevistadas: “Professora te agradeço pelo convite, nunca tive a oportunidade de contar a minha história, de falar da minha vida...Me desculpe pela emoção, mas sempre achei que ninguém se importava comigo e hoje eu tô aqui contando um pouco do que aconteceu comigo.... Estou me sentindo uma atriz dando essa entrevista” (SENHORA CORAGEM). A participante demonstrou muita emoção com a possibilidade de contar sobre sua história de vida, de rememorar fatos importante das suas trajetórias e sua formação como mulher, idosa e estudante pela primeira vez. Cabe destacar que as participantes se mostraram muito solícitas e participativas durante as entrevistas.

Depois de muito refletir sobre nomes que simbolizassem as estudantes, pois colocar estudante e numerá-las me pareceu muito seco e distante para os textos narrativos, busquei nas entrevistas por palavras que pudessem expressar uma característica subentendida das entrevistadas, aquilo que mais expressava cada subjetividade apresentada. Então, lembrei da pergunta final da entrevista, que é simbolizar sua história de vida através de uma palavra. E ao dizer essas palavras elas se colocavam como protagonistas de suas experiências e vivências, se emocionavam, ficavam em silêncio ou nos olhávamos nos olhos e sorriamos.

Enfatizo que ao realizar o tratamento do material coletado pude perceber que as estudantes possuem um orgulho muito grande relacionado as mulheres que elas

emoções se aloja a identidade, a singularidade dessas mulheres que as levaram a chegar até aqui.

Mas o que isso tem a ver com o compromisso ético de garantir o anonimato das participantes? Como estamos trabalhando com pessoas idosas e na Língua Portuguesa usamos o pronome de tratamento Senhora para mulheres idosas optei por trazer o pronome unido as palavras apresentadas na nuvem de palavras. E no subcapítulo, intitulado “As protagonistas da pesquisa” apresento os nomes fictícios e alguns dados característicos sobre cada participante. Com esse procedimento garantimos o compromisso ético de anonimato na pesquisa. Preservando a identidade das participantes em respeito a suas histórias de vida.

3.3 As protagonistas da pesquisa

Compreendemos que antes de trazermos os dados da pesquisa seria pertinente fazer uma breve apresentação sobre cada “senhora” participante da pesquisa para que os leitores possam tecer os perfis com as diversas dimensões da análise dos dados e com as narrativas, as quais seguem no próximo capítulo.

Conhecer as protagonistas da pesquisa considerando seu misto de complexibilidade, como nos lembra Mariano (2000), é fundamental para as análises acerca de suas histórias de vida. No quadro 1 apresentamos os dados característicos sobre cada participante.

Quadro 1: Dados de caracterização das participantes

Estudante	Nome Fictício	Idade	Local de Nascimento
1	Senhora Alegria	65 anos	Paraíba
2	Senhora Esperança	70 anos	Minas Gerais
3	Senhora Vida	68 anos	Paraíba
4	Senhora Sonho	61 anos	Paraíba
5	Senhora Felicidade	70 anos	Paraíba
6	Senhora Força	61 anos	Minas Gerais
7	Senhora Paz	70 anos	Minas Gerais
8	Senhora Superação	69 anos	Rio de Janeiro

9	Senhora Amor	62 anos	Paraíba
10	Senhora Sinceridade	62 anos	Rio de Janeiro
11	Senhora Amizade	60 anos	Rio de Janeiro
12	Senhora Coragem	78 anos	Sergipe
13	Senhora Paciência	60 anos	São Paulo
14	Senhora Sabedoria	66 anos	Rio de Janeiro
15	Senhora Liberdade	76 anos	Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ao observarmos no quadro 1 é fácil perceber que nossas quinze “senhoras” estão na faixa etária dos 60 aos 78 anos, 5 nasceram no Estado da Paraíba, 3 nasceram no Estado de Minas Gerais, 5 no Estado do Rio de Janeiro e 1 no estado de Sergipe. São mulheres idosas entrelaçadas pela diversidade social, com histórias de vidas distintas e que algum momento de suas vidas tiveram que se distanciar da escola por motivos diversos.

Para reconhecer quem são essas mulheres idosas que estão na EJA é imprescindível ir além de seu perfil socioeconômico. É preciso reconhecer como funciona a reprodução das classes sociais em nossa sociedade e se faz necessário compreender que a educação é parte constitutiva e constituinte da sociedade (FRIGOTTO, 2010), ou seja, a educação não está isolada das relações sociais.

Essas mulheres protagonistas dessa pesquisa expressam a histórica omissão de políticas públicas educacionais efetivas no Brasil. E seu retorno à escola reflete como um grito de emancipação social da terceira idade, onde elas têm seu direito a educação garantido, gerando um sentimento de pertencimento e oportunizando melhores condições do exercício da sua cidadania.

3.4 Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados reunidos por meio das respostas das entrevistas semiestruturadas, considerou-se o procedimento analítico mais utilizado nesse tipo de estudo, que segundo Gil (2010) é a análise de conteúdo. Para tal

tipologia de análise, serão utilizados os apontamentos propostos por Bardin (2015) e Franco (2018).

Para Bardin análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2015, p.42).

A técnica utilizada nesta pesquisa é denominada análise categorial que consiste na busca, por meio de um conjunto de dados, de padrões repetidos de significados, que possibilitarão as inferências e interpretações sobre a temática.

A escolha desse caminho permitiu compreender o que as participantes revelam sobre o reconhecimento e a valorização de sua história de vida e memórias em seu processo de escolarização. A opção por colocar o sujeito no centro da discussão sobre sua escolarização, reconhecendo sua relevância enquanto indivíduo consciente e crítico da sua realidade vem em encontro à técnica adotada e segundo Franco:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento (Franco, 2018, p.10)

Como abordamos nesse estudo as estudantes como centro de investigação e suas percepções acerca de sua formação escolar, a Análise de Conteúdo foi o método para observação dos dados que mais se adequou à temática pesquisada, pois segundo Franco (2018, p. 87) “em abordagens que admitem o sujeito como ativo na produção do conhecimento, a Análise de Conteúdo torna-se perfeitamente possível e necessária”.

Com essa visão, a pesquisa buscou a compreensão de como as estudantes idosas da EJA veem valorizadas suas histórias de vida em seu processo de formação escolar e, para tal entendimento, seguimos o conceito de Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2004), tratando a sistematização e descrição das informações como um conjunto de técnicas para o alcance dos objetivos da pesquisa. Organizamos o trabalho de análise dos dados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (interpretações).

A primeira etapa - Pré-análise – consiste na escolha dos documentos que serão analisados e sua organização, visando sistematizar as ideias iniciais, (re)formulação dos objetivos, hipóteses e formulação de indicadores. Esta tem “[...] por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividade não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 1997, p. 96). Nessa pesquisa será considerado o documento que passou por esse procedimento analítico, ou seja, as entrevistas semiestruturadas. A organização da primeira etapa está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Organização da Etapa 1

Instrumentos de Coleta de dados	Procedimento de Registro dos dados	Organização dos dados
Entrevistas Semiestruturada	Gravação	Transcrição das entrevistas

Fonte: Elaboração da autora, 2024

A segunda etapa consiste na exploração do material (categorização ou codificação) e criação das categorias – é a fase de realização do processo de codificação que consiste em identificar as unidades de registro. Nesta fase, os textos são segmentados em unidades que possibilitam a categorização para a análise considerando o tema ou unidade temática elaborados, no caso desta pesquisa, a partir dos temas abordados na entrevista.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...]. (Bardin, 2015, p. 104)

A etapa seguinte é a categorização, que consiste no agrupamento das unidades de registro que se aproximam, ao ponto de formar um grupo de unidade registro, que apresentam os dados brutos e receberam o nome de “categorias”.

A etapa de categorização nesta pesquisa consistiu em analisar as entrevistas, já transcritas, cruzar as informações e extraírmolas as unidades de contexto (palavras, frases, expressões). Conforme Bardin (2015) a codificação pressupõe estabelecer quais elementos serão considerados no texto.

Na terceira etapa foi realizado o tratamento dos resultados (inferências e interpretação) – é o momento em que, após termos escolhidos os documentos, realizado as leituras flutuantes, ter codificado e considerados os elementos das mensagens, classifica-se e se reorganiza as informações obtidas nas etapas anteriores.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos [...] permitem estabelecer quadros de resultados diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise. (Bardin, 2015, p. 101)

No capítulo 4 deste estudo, apresento individualmente cada participante da pesquisa e trago a interpretação e análise dos dados construídos.

4 TECENDO NARRATIVAS: O QUE DIZEM AS ESTUDANTES DA EJA QUEIMADOS

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Calvino,1990)

As histórias de vidas, memórias e narrativas apresentadas neste capítulo focalizam um grupo geracional em busca de sonhos e oportunidades de acesso à educação formal, colocando-as em uma posição de resiliência diante de uma sociedade excludente e contraditória. Ao relembrar e relatar fragmentos de suas experiências de vida, identificamos elementos que evidenciam a negação do acesso à escola, o trabalho na infância e as batalhas diárias para se tornarem mulheres alfabetizadas e reconhecidas. Segundo Cunha (1997, p. 186) “as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal estão preñes de significado e reinterpretações”. Abrahão (2003) reforça que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Para ela:

Trabalhar com as narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. (Abrahão, 2003, p. 85)

Trabalhar com narrativas na pesquisa é partir para uma construção e desconstrução das suas próprias vivências e experiências em um movimento formativo, criando uma relação dialógica, em que pesquisado e pesquisador descobrem um ao outro, criando um elo de cumplicidade.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (Cunha, 1997, p.188)

Neste capítulo me coloco no lugar da escuta de outras vozes, trazendo a palavra de quem deu vida e concretude a esse estudo. E como já esclarecido no capítulo anterior, nosso principal instrumento de coleta de dados foram as narrativas das estudantes idosas da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Educação do município de Queimados, e para este capítulo trago questões específicas acerca do objeto de estudo.

Para fins de situar o propósito investigativo, definimos as seguintes categorias de análise.

- Memórias da infância
- Trajetória escolar interrompida
- Retorno a escola
- A EJA em sua vida
- Motivações para continuar estudando
- História de vida reconhecida

De acordo com as categorias, partimos da narrativa das próprias estudantes para dar continuidade à investigação, apresentando trechos da entrevista. As narrativas cruzam as memórias das narradoras, que trazem reflexões sobre sua existência, as dores, as tristezas, as felicidades, sua história de vida descrevendo suas relações pessoais, suas conquistas de superação e sua trajetória escolar.

São narrativas, memórias e histórias de vida carregadas de significados e lutas sociais. Sendo que cada uma das narrativas apresentadas traz consigo singularidades próprias. Umas se distinguem das outras, mesmo todas fazendo parte de um mesmo grupo, pois são histórias de vida com particularidades próprias.

4.1 Memórias da infância

As estudantes participantes da pesquisa apresentam um perfil de infância parecidos. Em suas narrativas, observei que a maioria delas teve uma infância marcada por muito sofrimento familiar, pobreza, trabalho infantil na roça ou em afazeres domésticos.

A seguir, trago as falas²² das entrevistadas sobre sua infância, alguns relatos são breves, pois algumas mulheres não se sentiram confortáveis em contar sobre essa etapa de sua vida, dizendo que relembrar essas memórias seria um momento doloroso e que tinha vontade de apagar de sua memória.

“Eu nasci na Paraíba, né! Então eu tinha que trabalhar na roça, não tinha como estudar. Ah, eu fiquei com a minha mãe, cuidando da roça, junto com minha família lá ajudando, aí não tinha como ir para escola, não tinha como estudar, não.” (Senhora Alegria)

“Eu nasci Minas, foi trazida aqui para o Rio de Janeiro com um ano. Fui Criada aqui no Rio. Mas fui criada assim, na correria, um dia tinha o que comer no outro não tinha. Tinha que capinar eito de cana, cortar preencher caminhões. Tinha que plantar em aipim, entendeu? É, meu trabalho era difícil e não tinha mais infância. Tinha brincadeira, nada disso. Meu pai era um mineiro muito bruto e, para não ver ele judiando da minha mãe, a gente ralava para ajudar ela. E minha mãe teve 13 filhos. Todas mulheres. Só no final que teve 2 homens no final que ela teve um último. É 3 homens só”. (Senhora Felicidade)

“Eu nasci lá na Paraíba. Vim para cá com 8 anos de idade. Minha mãe trouxe 8 filhos. Chegando aqui, meu cunhado já vivia aqui muito tempo. Aí ela teve que espalhar as crianças um pra cada lado, parente não, casa de família mesmo”. (Senhora Esperança)

“Eu sou lá de Minas, né? A minha vida foi uma vida muito difícil. A gente foi criada na roça, eu ajudava meus pais a lavar, capinar. A gente não teve oportunidade para estudar” (Senhora Vida)

Olha ... eu tive uma infância maravilhosa. Brinquei, corri, pulei, normal, como toda criança. Meus filhos não tiveram, mas eu tive. Apesar da minha família, meu pai, por exemplo, ser um homem violento, eu vi muitas coisas assim. Mas isso graças

a Deus, até os meus 16 anos, eu depois que eu fui entendendo o que acontecia. Mas eu tive uma infância boa!” (Senhora Sonho)

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), é por meio da narrativa que as pessoas lembram o que aconteceu, colocando suas experiências em sequência. A maneira como narramos nossa história de vida nos permite revivê-la e readaptá-la para aquilo que vamos informar ao outro. Através da narração damos a intenção do que desejamos transmitir ao outro como sofrimento, superação, alegria, organizamos nossa narrativa da forma intencional.

Seguem nos trechos abaixo a continuidade das narrativas das estudantes sobre a categoria de Memórias da Infância.

²² As falas das entrevistadas foram preservadas, valorizando as marcas da oralidade das entrevistadas, sem alteração ou ajuste gramatical.

“Jesus. Ó, meu pai. É, eu nasci em Minas. Sou mineira. Filha de capixaba com mineiro, meu pai era mineiro e minha mãe é capixaba. É, morei na roça. Lá minha mãe e meu pai tinha uma fazenda, meu pai trabalhava no cafezal, aí no cafezal trabalhava, ele, meu avô, meu tio e dois primo meu, trabalhava lá no cafezal. E mais os meus avós, parte do meu pai só tinha um tio, que trabalhava também junto. Aí eu vou crescendo lá. Eu vou chegar em uma coisa que eu não queria..... Eu com 4 anos e 6 meses eu dei paralisia infantil, né? Mas a minha infância até que foi boa, um pouco, mas não tanto, tanto sabe? Eu tive muitas barreiras na minha vida”.(Senhora Amor)

“Nunca tinha estudado na minha infância, porque meu pai era a um alcoólatra. E minha mãe, tinha 10 filhos e a gente não podia estudar e minha mãe deixou os maiores com a madrinha, naquela época neh as crianças ficavam na casa da madrinha. E nós ficamos com ela, né? Nós ficamos ali e o nosso trabalho, minha mãe lavava roupa para fora e gente atrás de carvão, atrás de lenha e nosso trabalho era esse de ajudar minha mãe a lavar roupa no rio essas coisas”. (Senhora Força)

“Não é porque eu não ligava de estudar. Tive oportunidade, mas eu não gostava de estudar mesmo, não ligava eu não gostava”. (Senhora Paz)

“Nasci na Paraíba. Eu não fazia muita coisa não, o que eu fazia era trabalhar, porque minha mãe não deixava eu brincar em casa, trabalhava em casa, não em casa de família. A vida da minha mãe era uma vida muito pobre, muito. Entendeu? A gente morava numa casinha. Numa casinha de Barro. Eu não tinha banheiro. O banheiro era uma lata”. (Senhora Superação)

“Não tive oportunidade de estudar quando era criança, quando era adolescente, que a minha mãe bebia muito. Meu pai bebia muito e eles não se preocupava, né, de levar a gente para a escola”. (Senhora Amizade)

“Eu, eu nunca estudei não, né? E a gente ia para o colégio da igreja. E aí, mas aí o pai pegava a gente pra compra a bebida e não deixava a gente estudar”. (Senhora Paciência)

“Eu nasci em Aracaju, né, num lugarzinho que se chama Maruí. Eu nasci na rua Pinto Carvalho, 57. Eu adoro decorar o nome do lugar. E quando criança, eu fui criada assim com tudo. Mas não tive muita oportunidade de estudar, mas como pobre eu tinha tudo”. (Senhora Sinceridade)

Nesses trechos, percebemos o enfoque dado pelas estudantes para se referirem a sua etapa da infância. São trechos em que percebemos a alegria, as angústias e as tristezas vivenciadas por elas.

“Então meus pais achavam que meus irmãos tinham que ir pra escola. Mas eu, menina, não podia, que depois ia escrever carta pro namorado, aquela bobeira de antiga, né? Então eu não deixava de jeito nenhum e eu chorava que eu queria ir vendo meus irmãos. Meus irmãos com a cartilha apatanada, eu ficava vendo e meu pai dizia: Você não vai para escola, menina não vai pra escola. E eu cresci naquele ambiente assim de prisão, de castigo, de falação, na minha cabeça, pegava acordava 4 horas da manhã, para pegar boi no pasto e pegar cavalo, quanto que eu arriava um cavalo pra ninguém colocar defeito, e montava também muito. E fui deixando pra lá, já que mulher não pode estudar e esqueci e fui deixando pra lá, porque eu perdi a vontade de estudar”. (Senhora Coragem)

“Eu nasci em Queimados. Eu era criança, mas não pude estudar. Não tive oportunidade para estudar porque minha mãe tinha muito filho, né? Minha mãe teve uns 12 filhos, sempre ainda tinha assim, de 2 em 2, sempre era gêmeo. E aí com 9 anos eu comecei a trabalhar, né, na casa dos outros para poder ajudar. Eu e meu irmão, né? Tinha uma irmã e a gente trabalhava fora, com 9 anos, já estava trabalhando já”. (Senhora Sabedoria)

“Minha infância foi boa. Eram 12 homem e uma menina, só eu de menina. Aí, depois que veio mais 2. Eu já nasci aqui em Queimados mesmo na lá na Mário Ferreira dos Reis mesmo. E moro lá até hoje.” (Senhora Liberdade)

Podemos observar através das narrativas sobre suas memórias da infância que todas fazem relação direta com o direito de estudar e trazem a questão do trabalho infantil como principal barreira de acesso à escola. Trabalho esse que perpassa pelo trabalho na roça, os cuidados com casa e a inserção no trabalho doméstico na casa de outras pessoas, onde elas utilizam o termo “casa de família!” para se referir a esses empregadores. Sinalizam também os vestígios das realidades sociais vivenciadas pelos moradores das áreas rurais, incluindo a falta de escola, os problemas de saúde, a falta de saneamento básico e o trabalho como garantia de sustento. Em algumas narrativas podemos observar que o processo escolar não era prioridade para as famílias e o trabalho era valorizado sendo a única garantia de futuro. Outra observação muito marcante é o machismo presente em alguns relatos, onde somente os homens estudavam e as mulheres só serviam para cozinhar e cuidar da casa.

A não inserção de algumas dessas mulheres à escola, simboliza a necessidade das famílias, em que as crianças começam a trabalhar na infância colaborando com os serviços domésticos e afastando-os de sua infância. O processo escolar configura-se como uma lacuna na memória de infância dessas mulheres, uma vez que tiveram seu direito à educação deslocado para o trabalho infantil. Cabe considerar que esses movimentos de vida dessas senhoras nos levam a reconhecer o quanto as crianças foram se tornando adultas precocemente e no quanto esta é uma realidade, infelizmente, presente na atualidade.

4.2 Trajetória escolar interrompida

As memórias da infância se interligam profundamente pelo interrompimento das trajetórias escolares dessas mulheres. Impedimento esse que invadiu a fase da adolescência e adulta, onde algumas permaneceram trabalhando como domésticas, outras se casaram, foram mães e tiveram que assumir as responsabilidades de sua família. Nos próximos trechos das entrevistas, trago a fala das entrevistadas referentes à categoria da trajetória escolar interrompida.

Ah, a coisa pior que eu nunca esqueci, foi, que minha mãe morreu a gente tinha 8 anos, né? Então, fui criada pela minha irmã mais velha. Depois, quando foi com 10 anos, fui trabalhar na casa do meu primo. A gente ficou lá trabalhando, né? Fazia coisa que eu era pequenininha, mas tinha que trabalhar, né? É, trabalhei muito. E foi assim minha vida, né? Vivia por causa de um de outro. (Senhora Alegria)

No relato da Senhora Alegria, ela compartilha conosco sua tristeza e suas memórias referentes ao falecimento de sua mãe e das dificuldades enfrentadas trabalhando na casa de parentes para poder sobreviver.

Já a Senhora Felicidade relata sua curiosidade em aprender a ler e as falas doloridas e preconceituosas de seu pai que não a deixava estudar. Senhora Felicidade também passou pela perda de um familiar, seu pai, e relata que a vida só piorou depois do seu falecimento, pois agora era ela e os irmãos que precisam suprir as necessidades da casa e a alimentação para sua mãe e seus irmãos.

Aí a gente ficava nessa luta (trabalhar) e quando falava em colégio, ele dizia que o lugar de mulher, é no tanque, no fogão, e só botava para os garotos para estudar. A mulher não. A mulher que tinha que ficar em casa. E daí eu via meus primos estudando com a minha prima, que era ela, que ensinava o dever deles. Eu ficava atrás do galinheiro. Galinheiro de ripa, né, de noite, no escuro. Eu ficava ali com a pedra de carvão e quando ela falava, qual é a família do A, qual a família de B? Ela escrevia no quadro do filho dela, e eu escrevia no papelão. E foi indo, foi indo e eu comecei a soletrar aprender a letra e depois veio a Lei de que quem não botar seu filho no colégio perdia metade do salário né? Aí foi que ele mandou, minha mãe me botar no colégio, eu já estava já com 10 anos. Estudei um ou dois anos só porque, 12 anos naquela época já não podia está mais estudando, tinha que sair. Hoje que estuda neh, mas na época eu tive que sair. Ai eu fiquei assim, e agora, com quem que eu vou aprender, né? Porque aí eu continue ajudando minha mãe, trabalhando fora. Depois, meu pai morreu. Foi pior ainda porque foi aquela filharada para ajudar e ajudar ela. E minha luta foi muito grande, muita fome que eu passei. Às vezes a gente cortar e arrancava capim e pegava caju para vender ou verdura no quintal para fazer comer, vender e comprar as coisas. (Senhora Felicidade)

No relato da Senhora Felicidade podemos perceber o seu sonho em aprender a ler, a escrever e fazer parte de uma escola. Ela, menina com seus 10 anos, tinha o sonho de estudar e isso lhe era negado. Ela traz o relato de uma lei que possibilitou sua inserção na escola, ou o seu pai ficaria sem receber o pagamento integral. Mas no misto de alegria e tristeza ela só pode estudar apenas dois anos, e logo depois seu pai falece e ela não teve mais oportunidades de retornar aos estudos.

No relato a seguir, trazemos uma parte da história de vida da Senhora Esperança, nascida na Paraíba e trazida para o Rio de Janeiro junto com mais 7 irmãos. Neste trecho da entrevista, ela nos conta como foi sua chegada aqui no Rio de Janeiro e relata sobre sua vida adulta.

Quando eu cheguei, aí a Madame olhou para mim e falou, pro meu cunhado, que era porteiro, era no Leblon, mas esse emprego era no Grajaú que ele tinha. A irmã dela que era a dona do prédio todo. Devia ser dona. Aí ela falou assim, ué, seu Manuel, mas o senhor falou que era uma moça. Estou vendo uma criança, ela falou. E disse coitada ela passa muita necessidade. Mas a senhora ver essa menina, como é que vai ficar, a senhora dá um jeitinho. E eu chorei, chorei muito. Aí ela, não sei se foi porque eu chorei ou coisa de Deus mesmo. Aí ela pegou e falou, mas eu vou ficar com ela porque eu gostei dela. Aí eu fiquei e foi indo, foi indo, ela foi me ensinando, me ensinando, e assim eu fiquei lá, do meus 8 até meus 14. No meus 14, eu sou muito agitada, sempre fui, e ela não me deixava, eu com 14 anos não sabia o que era a praia, e ela dizia assim, olha lá na televisão, tão bonito. Mas eu falei eu quero ir botar meu pé lá. Ela dizia, não, não deixo. Ela me proibia de muita coisa e eu um dia tomei uma atitude. Falei com ela, olha, a partir de hoje a senhora arruma outra pessoa que eu vou embora daqui. Ela não acreditou. Eu fiz, chamei o patrão, também falei com ele. Ela me tratava com uma filha, comia na mesa com ela. Sempre do dia que eu cheguei até dia que eu fui embora. Muito carinhosa, ela penteava meus cabelos, eu tinha um cabelo enorme, ela fazia as trança, comprava laço, botava, acho que ela tinha eu assim, como uma boneca, mas eu cheguei e trabalhar, trabalhava, e com um ou dois anos que eu estava lá ela não precisava nem ir mais na cozinha. Ela dizia o que queria, comer e eu fazia. Sempre foi muito esperta, nossa mãe, essa menina está boa mesmo, ela falava com meu cunhado, e aí eu saí de lá, fui ser babá, arrumei um emprego dentro do mercado e fui ser babá. E lá onde eu fui ser babá, há essa parte, essa segunda patroa morava em Ipanema eu nunca tinha ido em Ipanema, aí marquei com ela para me buscar lá no serviço e ela foi, recebi eles, meu patrão muito educado também, ela muito educada, recebeu eles. Meu patrão falou, ela está perdendo a garota, porque ela prendeu ela demais, ela não tem idade para ficar tão presa a minha irmã ia lá me buscar e ela não deixava. E aí eu casei, casei mal pra caramba. Me dei mal. Tive 8 filhos, aí meu Deus, como a pessoa muda. Depois de 42 anos eu me separei, depois que criei tudo meus filhos, que eu sou assim, se eu dizer que eu fico eu fico, eu sou assim. Minha irmã falava que ele ia me matar, porque ele me batia muito. Ele era muito bom não deixava faltar nada! Bebia e quando chegava, se ele dissesse assim, cadê a toalha e eu não levava, escorrendo já era motivo, já. Outras vezes também eu procurava, né? Não era Santa também não. É graças a Deus, criei meus filhos, formei. Tem terapeuta, graças a Deus, minha filha é terapeuta tá bem casada. Minhas filhas estão tudo bem, graças a Deus. Eu tenho um filho deficiente, que mora comigo ainda. Levei esse filho de 18 anos, desde 3 anos de idade estudou no Benjamin Constant e eu morava aqui e ia a pé pegar o trem. Mas houve uma época, que ele ficou quando ele fez 4 anos, ele ficou no Benjamin, era interno neh! Fica de segunda a sexta e na sexta-feira a gente buscava, aí meu filho, ele hoje é minha luz. Porque ele que

escreve as coisas para mim, o meu filho está com 39 horas. A deficiência dele é visão, mas hoje em dia, tem 8 anos que ele se trata com neuro. Já passou pelo psiquiatra e trata agora com neuro, porque perdeu um amigo afogado. Ele viu, e aquilo transtornou ele. O amigo, na mesma época que ele entrou lá com o Benjamin, entrou também. E ele era assim, uma família pra gente. Eles vinham aqui em Queimados buscar e levar meu filho para passar as férias na casa deles. Quando tinha férias assim, no final do ano, aí ele vinha, trazia o filho e deixava aqui, o meu ia para lá porque eles estavam sempre juntos e aí foi uma perda muito grande. (Senhora Esperança)

Senhora Esperança relata uma etapa de vida muito parecida com a da minha vó. Meninas que foram tiradas de suas famílias, trazidas para o Rio de Janeiro para trabalharem como empregas domésticas. Em sua narrativa ela nos conta que aos dez anos já dominava a arte de cozinhar e que seu maior sonho era conhecer o mar. Trajetórias de vida distintas e marcadas pelo trabalho infantil e a falta de oportunidade de estudar. Mesmo com toda a diversidade, um casamento marcado pela violência, o nascimento de um filho com deficiência e os traumas que ele carrega, ela teve força para continuar lutando, resistindo até ver todos os seus filhos adultos.

A Senhora Superação e a Senhora Amizade também tiveram suas infâncias marcadas pelo alcoolismo, pelo trabalho e pela exploração. A Senhora Superação, mesmo na fase adulta, vivenciou essas questões ao lado do seu marido e carregava consigo a falta da oportunidade de estudar como grande agravadora de sua situação de extrema pobreza vivida na fase adulta.

A gente morava na Paraíba, meu pai era pedreiro aí a gente veio para cá. Lá o meu pai veio pra cá, veio para São Paulo e a gente, primeiro, a gente veio para cá por Rio, depois do Rio, a gente foi para São Paulo. Aí de São Paulo a gente voltou de novo aqui para o Rio. Aí minha mãe se separou e eu tinha 2 anos, minha mãe falou assim para ele, que ele bebia muito, e maltratava muito minha mãe. Aí minha mãe pegou e falou assim pra ele, se você parar de beber você volta, se você não parar de beber não precisa voltar. E partir daí nunca mais a gente viu ele, não sabemos pra onde ele está, minha mãe já faleceu, mas ninguém sabe dele, nem meus irmão sabem. É que eu sempre trabalhei e trabalho, não ficava com dinheiro, dava o dinheiro todo para a minha mãe. E teve um dia que a minha patroa falou para mim, né, que eu era mocinha, a gente tem menstruação, essas coisas assim, e em vez de eu comprar módice a gente usava um pano, aí um dia estava trocando e ela falou assim, que módice você usa, eu peguei e falei nenhum, nem desodorante, aí eu falei, que quando minha mãe vinha aqui ela levava meu dinheiro todo. Eu pegava e falava, minha mãe fica com o meu dinheiro todo, não me deixou com nada e tinha uma irmã que não trabalhava. Todas as minhas irmãs trabalhavam, mas tinha uma que não trabalhava, eu pagava o aluguel. Aí minha patroa pegou e falou assim a partir de hoje, eu vou dividir o dinheiro para você. Aí pegava, falava, não, pelo amor de Deus, não faça isso não, senão minha mãe vai brigar comigo quando eu for para casa. Ela não gostou muito não e ficou por isso mesmo. Aí eu saí de lá, aí depois fui para o outro

serviço, arrumei um namorado, OK, mas, fiquei grávida e minha mãe fez eu tirar. Depois eu tive três filhos, tenho dois menina uma menina, meus filhos são uma benção. Uma benção de Deus, e eu tive sorte, porque o pai, deles, deixou eles ainda adolescentes e eu, sem saber andar sem nada para trabalhar. Eu ficava com fome, ficava dentro de casa, eu e Deus, e foi Deus que me ajudou, porque meus filhos iam para o colégio, eu pensava que eles estavam no colégio e eles estavam no trema professora me chamou e falou assim, quando você sempre aqui do colégio. seu filho, não fica só o mais novo e a menina, o mais velho não fica, o mais velho sai e volta no horário certinho da escola. Aí eu peguei, perguntei, né, aí ele falou, não mãe fui trabalhar, porque eu prefiro trabalhar de que a senhora pedindo as coisas. O pai deles deixou tudo adolescente, 3 adolescentes e eu, que não sabia ler, não sei escrever. A minha sorte foram as minhas irmãs, que me ajudava. (Senhora Superação)

Era 6 filhos, mas eles se embriagavam e os filhos ficavam tudo solto. Eu cresci, a minha mãe, minha mãe bebia muito, foi internada, eu ficava para lá e para cá, para casa da minha tia, para casa da minha irmã. Aí quando eu me tornei mocinha, com 15 anos, eu conheci o pai dos meus filhos. Aí pronto. Aí quando fiz 16 anos já fui morar com ele, tive meus 6 filhos. E estou casada até hoje, tenho 40 anos de casada. (Senhora Amizade)

A não inserção na escola tem sido um dos fatores de extrema gravidade para essas mulheres, “o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento de apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (Rego, 2003, p.16). Nos relatos podemos perceber que o desejo em aprender a ler e a escrever persiste e elas possuem um pensamento em que somente com o acesso à leitura e a escrita, através de um ensino formal, poderiam lhe dar possibilidades de uma vida melhor ignorando os saberes construídos em suas trajetórias de vida.

Nos trechos destacados a seguir, as memórias das participantes vão nos conduzindo para uma realidade social marcada pelo trabalho, pelos cuidados domésticos e nos ajudando a entender como se deu a sua relação com o não acesso à escola.

Aí a gente foi crescendo, aí quando estava de 14 para 15 anos eles morreram, né? Meu pai, minha mãe, aí eu fui trabalhar na casa de uma de um pessoal, aí fiquei lá, aí também não pude estudar porque tinha que trabalhar, aí não estudava. Aí, mas aí depois eu me casei, casei não, me juntei lá, aí tive 3 filhos. Com 18, 19 e 20 anos. Aí eu fiquei a minha adolescência toda com ele, com essa pessoa. Ele também tinha muito ciúme aí que eu não estudava mesmo. Aí em 2019 ele faleceu. E eu entrei em depressão. (Senhora Paciência)

Eu vim perder tudo quando a minha mãe de criação morreu que eu já estava com 9 anos que a gente veio de lá para cá, aí foi que eu vim ser empregada minha das minhas primas. Sendo que tinha dinheiro era o meu pai. Meu pai, que tinha a fazenda. Meu pai que abandonou tudo para lá, e ele morreu eu tinha 4 anos quando ele morreu. E quando meu pai e minha mãe morreu, deixou a pensão para mim. Naquela época, de melhor recebia, aí as minhas primas que recebia o

dinheiro pra mim. Elas andavam bem vestidas, eu vestia a resto delas. Natal eu não tinha roupa, mas elas tinham! Casaram, o enxoval foi feito com o meu dinheiro. Eu tinha 2 pensão, tinha do meu pai e da minha mãe. Então daí eu fui, não podia pentear o cabelo e tinha que cortar o meu cabelo até o topo, porque eu não podia pentear cabelo, é chinelo eu não tinha, era empregada mesmo e apanhada de palmatoria para caramba e não tive tempo. E quando a minha prima, minha irmã de criança, ia ensinar, era na base de se levantar, o tal da sabatinga, né? um mais um, aí você demorava a falar o outro falava, é 2. E isso vai te esquentando o sangue que você não aprende mesmo, já fica. Com raiva. Aí eu não aprendi. Aí quando estava com 14 anos, a minha comadre falou assim para mim um dia, vamos comigo que eu vou tirar sua identidade. Cadê que eu sabia escrever? Eu não sabia nem onde eu nascia. Ai eu tirei minha carteira, né profissional, que era o primeiro documento que a gente tirava naquela época. Né? Tirei a carteira, tudo. Aí minha tia, eu tinha uma tia que era deficiente, mas ela andava o Rio de Janeiro todo, ela uma vez chegou lá em casa e falou, filha vou te tirar desse sofrimento, sei que vão ficar com raiva de mim, mas eu vou levar você para trabalhar. Eu não sabia nem onde ficava o Rio de Janeiro, que antigamente era Guanabara. E ela me levou para a Tijuca, lá para a Praça Sete. Aí me empregou na primeira casa, eu fiquei trabalhando naquela casa, também não me tratava bem. Aí falei para a minha tia e ela disse, vamos procurar outra. E ela me botou em outra e fui aprendendo a viver no mundo sozinha. Eu chegava em casa, eu tinha que dar meu dinheiro todo dentro de casa. Aí para não dar o meu dinheiro todo dentro de casa em dia de folga eu nem comia dentro de casa. No mesmo dia eu descia para a cidade para ir embora. E a minha vida foi de sacrifício. Aí com 17anos, eu era muito grossa para essas coisas de namorado, não deixava ninguém chegar perto mim, eu tinha medo. Porque eu tinha um cidadão que me seguia em casa, eu tinha que estar escorregando igual quiabo dele, que era meu cunhado. Então eu tomei um trauma, realmente um trauma. Aí comecei a namorar um rapaz, nesse negócio de caipira, no Bairro São Roque. As minhas amiguinhas eram José Ferreira pra lá, e meu nome pra cá. Ai eu conheci ele, casei com ele, tive 4 filhos, casei só na igreja, naquela época se você não casasse na igreja não era casada. Eu nunca casei no civil, nunca quis, eu sou uma pessoa não sei porque que não tenho interesse de nada, se eu tenho, se eu não tenho amém. Agradeça a Deus pelo o que você tem e eu nunca me importei para essas coisas não. Então eu tive 4 filhos no meu primeiro casamento, ele bebia muito, mas era um bom marido. Aí eu comecei a trabalhar fora outra vez, fazer unha, fazer isso, fazia aquilo outro e família dele falava, ah, isso aí é porque ela está pegando homem sei lá aonde e a cabecinha dele, para quem bebe, a cabecinha dele foi, foi enchendo, foi enchendo, foi enchendo. Aí teve um dia que eu cheguei em casa. Ai eu me lembro como se fosse hoje, eu vi uma vela dentro de casa, ai eu falei, ué que vela é essa? Ai minha filha mais velha a Vânia, falou, pai, que acendeu aí? Ai eu fui mexer na minha bolsa e tinha um bilhete escrito assim, por favor, desocupa a casa que a outra quer entrar! Sim, tudo bem? Aí peguei um Travesseiro, a minha bolsa, que eu tinha chegado e saí, fui parar na casa de uma amiga minha que eu tinha ajudado ela muito, porque ela tinha perdido o irmão e eu botei ela para trabalhar aonde eu trabalhava, que eu era como comandante da casa, né? Como uma governanta. E o pai dela, a mãe dela, me acolheram, Nossa Senhora, eu era tudo para eles e dali ele proibiu eu de ver meus filhos. Ficava pelas esquinas, olhando eles estudava aqui no São Cristóvão, ficava olhando eles. Aí ele começou a botar uma mulher, botava outra dentro de casa. E essa aí se empombou, quando foi uma vez eu cheguei e estava a bolsinhas dos meus filhos todas no portão, mãe a gente está indo morar com a senhora, eu falei, gente, eu moro em um cômodo tão pequenininho, mas hoje nós vamos ficar aqui e amanhã nós vamos dar um jeito. Acabei de criar meus filhos todos. Todo mundo tá casado, todo mundo com a sua vida eu ajudei elas a criar também meus netos, para elas trabalharem também, não é? E a minha vida foi essa, estou sempre ajudando todo mundo. Depois disso tudo eu casei de novo tive mais um filho e estou 46 anos casada. (Senhora Sinceridade)

Aí quando eu sai de São Paulo, vim embora aqui para o Rio, aí eu tinha uma oportunidade e logo tive meus filhos, meu apareceu um louco lá, um doido varrido e o cara era doido de perda. Aí acabei ficando com ele, daqui a pouco acabei aparecendo grávida. Aí minha patroa falou, agora você vai ter que dar essa criança, então vai ter que embora daqui e largar esse cara, eu falei assim, não, meu filho ele vai ter que criar, porque ele não fez, ele tem que criar. Eu não vou sair da casa dos outros com filho no colo e ele aí. Atentando outras vida. Ela falou assim, você que sabe, aí aqui em casa não pode ficar mais. Eu falei, tá bom, aí fui minha barriga já tava grandinha, crescendo. Aí o marido dela chamou ele falou que ele tinha que botar um lugar pra mim, né? Ele falou ela vai trabalhar comigo no asilo de idosos. Eu fui lá perto do Meier. Aí saí, fui trabalhar, trabalhei até o dia do meu bebê nascer. Aí depois a mãe dele viu que eu não era aquilo que ela pensava, aí ela pegou, foi lá fez as pazes comigo, pediu desculpa e falou, não, esse bebê vai nascer na minha casa que você vai morar lá, na minha casa comigo. O teu marido não empresta, mas você é gente boa, vem embora comigo. Fui para casa dela, tive meu filho, que hoje está com 52 anos e fiquei na casa dela para o bebê nascer, depois nós fomos morar em outro lugar, em um porão cheio de rato e eu levei meu bebê e logo no ano seguinte eu fiquei grávida de novo, eu não sabia como evitar filho, eu não sabia nada, sabia nada. Aí a vó dos meus filhos falou muito da minha cabeça, falou, falou, falou, falou o que que você quer que eu faça? Chica, eu não sei como fazer para evitar, não sei o que fazer. Ela falou, tá bom, vamos parar nesse aí! E a diferença dos dois é de 1 ano e 2 meses, só de um para o outro. Passou. Aí nós viemos embora aqui para Queimados com os 2 meninos, um com 3 anos e o outro com 4 anos, que são bem pertinho um do outro. Vim morar aqui em Queimados, lá não deu um Belmonte. E passaram os tempos mais ou menos 2, 3, 5 anos sei lá, eu engravidei de novo, da menina, Ah, mas eu estava aqui e sogra estava no Meier, aí eu falei, não vai ter como ela vir aqui brigar comigo porque ela não vai nem saber, mas o fofoqueiro do filho dela foi lá e contou para ela. Aí ela veio aqui em casa falar comigo, mas eu falei para ela não brigar não, porque você sabe muito bem da onde ninguém nunca me ensinou nada, nada, nada, nada, nada por acaso eu aprendi a data do meu aniversário, aprendi a cozinhar alguma coisa, mas aí a vontade de ir para a escola eu perdi de verdade. Aí vem a menina, depois a menina cresceu, aí eu vim embora aqui para Belford Roxo, eu e ele, o pai dos meus filhos, a gente não se dava, a gente brigava 24 horas. Foi morar com ele por causa do meu filho, eu falei, eu não vou dar meu filho para os outros por causa de uma cafajeste, eu falei vou criar, mas só que ele não criou, só registrou. Eu fiquei com ele porque senão minhas crianças iam morrer de fome. Fiquei ali aguentando, aguentando, aí meu filho mais velho foi para o quartel, já estava bem encaminhado, o outro também já trabalhando, parou de estudar cedo para poder botar dinheiro em casa. Os 2 meninos e a menina fez 14 anos e também quis trabalhar e não estudou mais não, ela foi trabalhar em lanchonete. Aí eu estava muito chateada da vida e ele falava assim, você não vai sair daqui dentro de casa para trabalhar não, se sair eu vou lá e te mato. Vai que ele me mata mesmo, ele vai pra cadeia, meus filhos vão ficar com quem?. Porque não tem ninguém, não. Aí eu fui aturando ele, aturando, um dia eu falei não dá mais. A minha filha falou assim, mãe, se você quiser ir embora, pode ir que eu deixo você ir, você tá infeliz e meu pai não presta para nada mesmo, então, pode ir, pode se mandar. Os meninos todos apoiaram. Eu tinha um sapateiro, que eu fazia alguma coisa junto, trabalhava junto, passava cola no sapato, brilhava a peça, aí eu vim embora para Belford Roxo. Aí minhas crianças deixaram e eu fui, fiquei lá 27 anos em Belford Roxo, aí minha filha ia lá me visitava, os meninos ficavam lá comigo, passava um dia comigo. (Senhora Coragem)

Aí eu comecei a trabalhar com 9 anos na casa dos outros, na casa de família, trabalhava para ser babá. Trabalhava para ajudar, né? Sempre ela pedia para poder arrumar emprego para a gente. Então não tive tempo de estudar, né? Aí a gente começou a trabalhar e foi crescendo, crescendo, trabalhando na casa dos

outros, trabalhando. Aí quando foi com 18 anos eu casei, arrumei um namorado e casei. Aí tive 3 filhos dele. Uma menina e 2 meninos. Já está tudo adulto já. Agora só temos os netos só. E assim foi a minha vida, né? Mas não foi uma vida boa, não. Todo dia de manhã tinha que arrancar aipim na casa da minha mãe tinha que arrancar batata. Tinha que andar descalço, o sapato só tinha no final do ano, dezembro meu pai comprava um sapato, né, comprava uma roupinha, a gente passava o ano inteiro só usando roupa velha, andava descalço, aí foi quando a minha mãe colocou a gente para trabalhar e as pessoas contratavam a gente dava a roupa pra gente, sapato, chinelo, e aí eu aprendi muita coisa, na casa de família, né, foi bom para mim também, né, porque a gente acha ruim, né, a gente não gosta não de ficar na casa dos outros, mas foi bom o que eu aprendi a fazer, bastante coisa, tive educação e aí a gente foi crescendo, crescendo. Aí depois eu falei com meu esposo, eu vou começar a estudar. Eu tive meus filhos e vou começar a estudar e comecei a estudar. Aí eu fiz a primeira série, a segunda, a terceira, a quarta, fiz até a quinta, com essa que é a diretora daqui. Ai eu parei, não estudei mais não. Sempre tem que estar faltando, faltando a escola porque eu continuei trabalhando. Continuei trabalhando, aí faltava aulas, tinha que cuidar das crianças, as vezes elas ficavam doente. Eu falei, ah, vou parar, vou estudar mais, não. Aí eles cresceram tudo, aí eu me aposentei. Ele morreu, né, meu esposo, sou viúva. Tem 20 anos já, mas depois disso eu criei minhas netas, criei 3 netas para minha filha (Senhora Sabedoria)

Essas falam marcam suas memórias de infância e nos fazem refletir sobre nossa sobrevivência, sobre as lutas diárias para aprender sobre os episódios da vida, sobre as diversas formas e modelos de vida. Mulheres que desde criança assumiram grandes responsabilidades, tendo que cuidar dos afazeres domésticos, da criação dos irmãos e trabalhar na plantação, na roça. O trabalho na casa de outras pessoas como domésticas e babás, e os cuidados com sua própria família retiraram as oportunidades de frequentar uma escola deixando-as subversivas e dependentes de seus empregadores e de seus maridos.

Algumas de nossas idosas tiveram oportunidades de estudar quando crianças e adolescentes, mas devido a contratempos distintos não deram continuidade ao seu processo escolar. Senhora Sonho teve oportunidade de estudar até seus 15 anos, a localidade onde morava não possuía escolas para pessoas com mais de 15 anos; a Senhora Amor não pode estudar devido as complicações de uma paralisia infantil; Senhora Liberdade teve a oportunidade de estudar, mas ela relata que não conseguia aprender e foi desaminando e acabou abandonando a escola e a Senhora Paz teve acesso a escola, mas ela comenta que não ligava para os estudos e por isso abandonou a escola. Para essas Senhoras que tiveram a oportunidade de vivenciarem experiências escolares, as políticas públicas educacionais não foram capazes de garantir a sua permanência no sistema educacional.

Eu tive chance oportunidade de estudar, eu estudei até meus 15 anos. Depois de 15 anos, eu não pude mais estudar porque na minha região tinha escola. Mas era. Era uma escola particular. Uhum. E nós não tínhamos como pagar, né? Aí, quer dizer, então eu parei, meu pai veio para cá, para o Rio. (Senhora Sonho)

Minha mãe mandou chamar meu pai na roça. Meu pai e meu tio me botaram um cavalo. Dai me levaram até uma fazenda em cima de um cavalo, eu não andava com 4 anos de idade. Eles me botavam em pé eu caia no chão. Aí depois lá de Carangola, um médico de lá mandou eu vir pro Rio. O hospital infantil estava construindo ainda o hospital, quando eu cheguei lá constataram que eu tinha paralisia infantil. A minha perna dobrou na minha colcha, ela levou uns 6 meses para ficar normal. Aí depois eu só sei que eu voltei a andar com 8 anos de idade. 4 anos esse sofrimento, só que dentro do hospital. Eu sempre tive carinho das pessoas entendeu? Ali dentro! O médico trazia uma revista para mim ficar folheando. Eles diziam assim pra mim, ah, já que você não vai para a escola você vai aprender aqui com a gente. Ficava assim falando com a gente, não só comigo, mas com as outras crianças também. Aí nós fazia isso levava jornal, levava gibi que tinham de fazer com caneta preta. Aí nisso teve uma cozinheira lá no hospital que na época que dava tempo do almoço dela, ela almoçava, ela chegava lá e contava historinha pra gente. Aí ela sempre dava uma força dizendo que a gente ia voltar a estudar um dia. (Senhora Amor)

Quando criança eu estudava, mas como eu não conseguia aprender a ler. Não entrava na minha mente e aí eu fui desanimando. Aí fui desanimando. Aí eu falei, então vou trabalhar para ajudar minha mãe, que era muito, muito filho. (Senhora Liberdade)

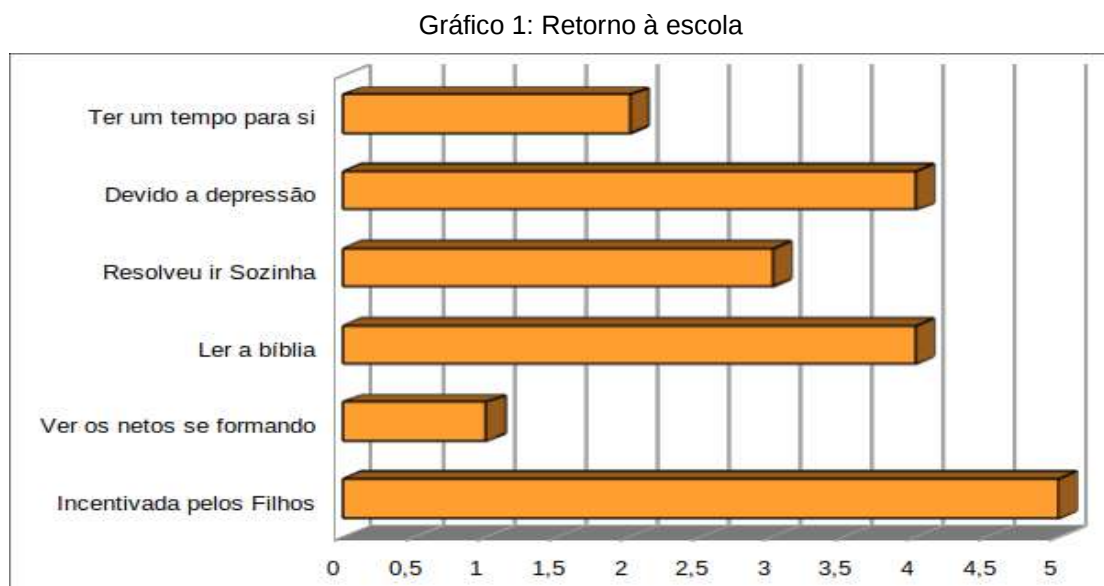
Não é porque eu não ligava de estudar. Tive oportunidade, mas eu não gostava de estudar mesmo, não ligava eu não gostava. (Senhora Paz)

Para essas meninas, crianças de ontem e idosas de hoje, não foi concedida uma infância com oportunidades de acesso ao sistema educacional adequado às suas necessidades e às suas etapas de vida. Essas mulheres idosas, com trajetórias escolares interrompidas assim como muitas outras, são provenientes das classes populares e em suas narrativas demonstram os ensinamentos aprendidos em suas trajetórias de vida, cada idosa apresenta sua história de vida dando sentido as suas vivências e experiências, refletindo e tendo como possibilidade ressignificar seus processos de aprendizagem escolar negado anteriormente.

4.3 Retorno à escola

Nesta parte do trabalho, trago os dados relacionados ao retorno dessas mulheres idosas e trabalhadoras à escola. Mulheres que pelas condições sociais

existentes, interromperam o percurso escolar ou nunca tiveram acesso a ele, para se casarem, serem mães, serem avós e somente agora terem a chance de realizarem um dos seus sonhos, estudar. Seus retornos à escola são marcados por fatores e incentivos diferentes, mas iguais na certeza de experimentar uma nova trajetória de sucesso retornando à escola na fase idosa. O gráfico a seguir nos permite observar as questões que fizeram essas mulheres retornarem à escola.



Fonte: Elaboração da autora, 2024

No gráfico 1, podemos observar os fatores que fizeram essas mulheres idosas retomarem seu desejo por pertencer a uma escola. Fatores como: ter um tempo dedicado para si, doenças como a depressão, a autonomia e decisão de iniciar os estudos, o desejo em ler a bíblia e poderem ter um destaque em sua religião, a alegria em ver os netos concluírem o Ensino Fundamental e o incentivo dos filhos. Refletindo sobre os fatores que fizeram as estudantes retornarem à escola:

[...] apesar de todas as dificuldades cotidianas, ainda veem a escola com o olhar da esperança. Esperança de “alcançar um nível melhor perante a sociedade”; de obter “conhecimentos para poder lutar pelos direitos”; de tornar-se o “o exemplo da família”; de melhor compreender a vida. (RUMMERT, 2005, p.118)

Através desses depoimentos, percebi que algumas mulheres possuem uma importância com sua atuação social e no meio familiar. Para elas, retornar à escola é

uma forma de se sentirem vivas, de recomeçar e participar ativamente da sociedade, não apenas como observadoras, como cidadã ativa e conhecedora de seus direitos.

Também emergiu das narrativas uma questão muito relevante que diz respeito à rede de apoio que essas mulheres conseguiram construir com seus filhos. As narrativas de cinco estudantes nos revelam esse universo de apoio familiar e incentivo.

Minhas filhas me ajudou, minhas filhas, que elas são muito amigas. Elas me deu força. Eu tinha vergonha na época, já era para não ter vindo há muito tempo, que teve muito tempo, aula à noite, aí tempo parou, né? Aí eu tinha vergonha, aí elas diziam, não mamãe não precisa ter vergonha. Elas tentaram também me ensinar uma coisa, e eu não sou tão analfabeta assim, eu lê, mas não sei escrever, falta letra, faltava letra, entende? Mas meu nome é tudo direitinho. (Senhora Esperança)

Meu sonho era uma bíblia até que um dia minha filha falou assim, mãe, a senhora quer aprender a ler eu vou ensinar a senhora. (Senhora Força)

Meus filhos são uma benção e eles sabem que meu sonho é aprender a ler e a escrever, eu só sei meu nome e mais nada. (Senhora Superação)

Foi eu e meus filhos também, né, que eu não sabia assinar meu nome. As minhas filhas passavam dever pra mim em casa. Mas como eu boto pra mim que eu tenho a cabeça muito dura, né? Eu falei inclusive, até pra professora, quando eu comecei, ela falou, não bota isso na sua cabeça, ninguém tem cabeça dura. Vai aprender sim, basta você querer. Aí eu estou aqui, né? (Senhora Amizade)

Trago um destaque para a narrativa da Senhora Alegria que está tendo a oportunidade de estudar com sua filha²³ e para ela está sendo um grande incentivo e diferencial.

Ah, eu, porque eu estou aprendendo cada vez mais. Muito feliz. Tô feliz. Sei lá. É. É outra vida, sabe? Tô amando poder vir para escolar e aprender. (Senhora Alegria)

²³ A filha da Senhora Alegria é professora da rede municipal de Educação de Queimados; ela é moradora da cidade e sempre vivenciou os anseios de sua mãe de algumas de suas amigas sobre o sonho de estudar. Ela reuniu um grupo de 30 pessoas e foram até a Secretaria Municipal de Educação e solicitaram a criação de uma turma das fases iniciais da Educação de Jovens e Adultos na escola do bairro e a Secretaria Municipal de Educação atendeu a solicitação, e nesse ano de 2024 a unidade está com oferta de outras fases da modalidade. Ao visitar a turma nos encontramos os pais da professora, seus tios, senhoras de sua comunidade religiosa entre outros munícipes em busca do desejo de estudar.

Para a Senhora Amor, o seu grande incentivo foi ver seus netos concluindo os estudos (como ela mesmo diz) e ser motivo de alegria e orgulho para seus netos retornando à escola.

Eu ver meus netos se formando, entendeu? Meu neto fala até hoje, meu neto mais velho, tudo que eu sou hoje agradeço muito a senhora minha avó. Mas tudo que eu? De fazer para os meus netos, pelas minhas filhas. Eu falei da minha sobrinha, falei para minha tia, falei para minhas filhas, falei para o meu neto, que eu iria estudar, e meu neto falou assim, ih, caraca, vou ver minha avó se formar. Ai eu falei, já é demais meu neto, ai ele falou, já imaginou vó? Eu estando lá vendo a senhora se formando que orgulho vai ser para mim, a minha velha que me ensinou toda essa vida e me ensina até hoje, eles me apoiam muito. (Senhora Amor)

São histórias de vida, narrativas que se entrelaçam com a minha experiência com a minha vó e percebemos que as histórias dessas mulheres ecoam em tantas outras histórias. E assim do meu lugar de fala como neta e professora da EJA, sei que é difícil superar as condições que historicamente foram impostas às mulheres em nossa sociedade.

Um dado de grande relevância é o retorno à escola devido a depressão e a solidão. Sobre esses fatores, quatro das entrevistadas narraram que retornaram à escola depois da perda de seu companheiro, o crescimento dos filhos e a solidão encontrada em casa, o que revela o quanto são altos os preços que pagamos por viver mais. A Senhora Sonho diz: que “voltei a estudar porque eu fiquei muito sem vontade de nada”. Depoimentos como esse possibilita perceber e reconhecer que a EJA aparece nessas situações como um mecanismo para driblar a solidão e a depressão, sendo um espaço em que essas mulheres idosas possam conviver com pessoas da mesma idade ou com idades diferentes. E a EJA aparece como fortalecedora da autoestima, autonomia e independência na terceira idade; ressignificando a imagem dessas mulheres em nossa sociedade, sendo elas agora estudantes idosas ativas, capazes e com visibilidade social.

Outro destaque que trago é sobre a vontade de aprender a ler a bíblia, haja vista que quatro estudantes nos contam que seu retorno à escola foi impulsionado por esse desejo e por elas terem algumas demandas em suas intuições religiosas e, por isso, a leitura a escrita faziam muita falta.

Eu tomei uma posição, falei, vou estudar, vou estudar, porque na igreja, eu sou evangélica, né? Na igreja tem muita função. Muitas pessoas têm que ler a bíblia então eu ficava com vergonha, né? Eu fui, comecei a me interessar pelo estudo, né? E hoje eu estou até com um grupo de crianças, estou ensinado. (Senhora Felicidade)

O que me estimulou a estudar agora é porque eu sou evangélica, aí vejo todo mundo lendo a bíblia. Só eu que não sei ler e sou dirigente da consagração aí fica difícil, né? Sem saber ler fica difícil. (Senhora Paz)

Foi com a perspectiva de buscar novos conhecimentos, de se atualizar para melhor acompanhar as demandas do meio social (como, por exemplo, ler a bíblia) que essas mulheres idosas procuram a EJA. Os novos conhecimentos que chegam com a entrada na escola logo são colocados em prática no dia a dia, trazendo-lhes valorização, como é o caso dessas mulheres. Ler a bíblia é uma forma de ascensão social, deixando para trás a vergonha de não serem alfabetizadas.

Boa parte das mulheres que anteriormente não tiveram acesso ou permanência ao seu processo de escolarização devido a diversos entraves, hoje chegam a EJA como alternativa de retomada à vida escolar, Cruz e Vieira (2017, p. 49), dizem que “essas mulheres possuem os mais variados perfis: diversas idades, origens e histórias de vida”, essa diversidade encontrada por essas mulheres da EJA demonstra a necessidade de ampliação e valorização dessas histórias de vidas e uma educação que inclua e abrace essa diversidade.

4.4 A EJA em sua vida

Início esta parte do estudo com as palavras utilizadas pelas estudantes quando perguntei a elas sobre a relevância da Educação de Jovens e Adultos: A EJA é importante na sua vida? O que você pensa sobre essa modalidade de educação para os jovens, adultos e idosos?

Figura 6: A Relevância da EJA para sua vida



Fonte: Elaboração da autora, 2024

Na nuvem de palavras, apresento trechos que contém as falas das estudantes sobre a relevância da Educação de Jovens e Adultos para sua vida e todas afirmaram que a EJA tem grande relevância para seu processo escolar. Outras até ampliam suas falas pensando nas demais pessoas que não tiveram oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental.

Alguns trechos trazem uma valorização e reconhecimento atribuída a relação dela com sua professora como na fala da Senhora Sabedoria

As professoras, uma benção. A professora é uma benção, aí que eu conseguia ler mais, escrever, ler a bíblia. Eu escrevo, faço as coisas que eu não fazia nada. Às vezes ela me pergunta as coisas e professora, eu não sei não, mas abriu a minha mente, ela teve paciência comigo para me ensinar, para ensinar a ler, a ter muita paciência comigo. Eu gosto daqui, gosto. Eu estava estudando na outra escola, mas eu não gostava. Às vezes eu não queria nem ir, mas aqui não. Aqui eu vi que todo mundo é uma família, as pessoas unidas, eu gosto muito daqui. (Senhora Sabedoria)

A EJA tem dado a essas estudantes não somente o conhecimento, mas também o acolhimento e o pertencimento ao espaço escolar. Brandão nos diz que, “educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, [...] porque educar é uma tarefa de troca entre pessoas [...]” (Brandão, 2005, p. 10)

Nos depoimentos é possível notar a satisfação de poder ir à escola, mesmo depois de um dia cansativo de tarefas domésticas ou de trabalho, pois muitas de nossas idosas continuam trabalhando como domésticas, relevando suas perspectivas sobre um futuro melhor, estimulando a sensação de superação ou melhoria na sua qualidade de vida enquanto pessoas que tiveram acesso ao conhecimento escolar.

Frequentar a escola é, para essas mulheres, uma maneira de resgatar experiências passadas e retificar injustiças. As razões de iniciar o processo escolar vêm muitas vezes disfarçados em resposta como: era o sonho que queria realizar, aprender coisas novas e, assim, escondem o desejo de recuperar um patrimônio que fora negligenciado a elas na infância.

4.5 Motivações para continuar estudando

Na busca por conhecer e compreender melhor o que as idosas pretendiam na escola da EJA no momento da coleta de dados para essa pesquisa, ouvi as estudantes sobre suas motivações em continuar estudando e pude identificar que algumas possuem um desejo muito grande de darem continuidade ao seu processo escolar, como a Senhora Liberdade comenta, “me bateu um ânimo de me arrumar, sair, estudar, eu estou tão determinada que eu consigo”, outras relatam que estão cansadas e muitas vezes sentem-se desanimadas em dar continuar, como relata a Senhora Felicidade,

mas ultimamente estou me sentindo muito cansada, assim, porque eu não sei se a idade, eu tenho andado muito esquecida, às vezes eu perguntar algo para Paloma, né? Ela explica na mesa. Aí eu esqueço, aí fico ali e fico com vergonha de perguntar de novo, na hora eu fico nervosa. Mas trabalho ainda passo roupa lá embaixo, no Maracanã, sou passadeira. Também faço salgados para vender, faço coxinha, maçã do amor e gosto muito de trabalhar com criança. (Senhora Felicidade)

As entrevistadas retornam à escola após um longo período de interrupção por motivos diversos em suas vidas. Para elas chegarem e permanecerem na escola novos desafios são enfrentados como as pressões sociais cotidianas e o trabalho e, os estudantes adultos e idosos muitas vezes, de acordo com Oliveira (1999, p. 62)

“têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos”, por se sentirem “inseguros quanto a sua própria capacidade de aprender”, como narra a Senhora Felicidade.

Outro trecho de destaque é o da Senhora Esperança, que acha que estudar é ter autonomia e liberdade quando afirma que “para mim não pedir para ninguém escrever alguma coisa pra mim, isso é Independência”. Analisar e refletir sobre esse trecho é perceber e promover a libertação social dessa mulher, possibilitando participação ativa nas questões vivenciadas, permitindo que ela tenha a escolha de modificar sua realidade, agindo de forma crítica e libertadora. Freire (1997) defende uma pedagogia revolucionária que tenha por princípios uma educação humanizadora e libertadora, que contribua para ação reflexiva dos sujeitos sobre sua emancipação

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (Freire, 1997)

A EJA para essas mulheres não é apenas uma etapa escolar, é um direito negado por toda a vida. Em suas narrativas fica nítido que o que buscam na escola da EJA é muito mais que aprender a ler e a escrever. A EJA é a possibilidade que elas tiveram de reconhecimento, de pertencimento e de autonomia.

4.6 História de vida reconhecida

Esta categoria de análise debruça-se sobre as narrativas pertencentes a categorização das percepções das estudantes sobre o reconhecimento e valorização da sua história de vida no processo escolar. A pergunta que mediou essa categoria foi: Você percebe a valorização e o reconhecimento de história de vida durante suas aulas? Ao fazer a pergunta muitas mulheres mostraram-se

pensativas e não entenderam muito bem a pergunta, pedindo para repeti-la,” Ah, não sei falar não, não entendi muito bem, não”, comenta Dona Alegria.

A seguir, trago as impressões das estudantes entrevistadas a respeito de sua história de vida reconhecida durante as aulas:

Quadro 3 – Narrativas das estudantes acerca do reconhecimento de sua história de vida

“Um pouco, um pouco” (Senhora Esperança)
“Já para um dos meninos que estavam fazendo bagunça” (Senhora Sonho)
“Ainda não, eu sinto um pouco de vergonha” (Senhora Amor)
“Não, não. Nunca tive a oportunidade” (Senhora Força)
“Agora não. Agora não, agora não” (Senhora Paz)
“Ainda não, mas eu queria” (Senhora superação)
“Ah, para alguns eu já contei, para algumas delas sim” (Senhora Amizade)
“Já, as vezes é bom dividir” (Senhora Paciência)
“Já contei sim para as professoras” (Senhora Sinceridade)
“Não eu nunca contei não. Vergonha, eu morro de vergonha em contar para os outros” (Senhora Coragem)
“Eu já contei para alguns colegas, até mesmo para incentivar meus colegas” (Senhora Sabedoria)

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Cada um dos trechos apresentados traz consigo a própria relação das estudantes com suas histórias de vida. Às vezes, há uma relação de vergonha, de constrangimento e uma relação de não acharem que suas trajetórias sejam relevantes. Algumas das estudantes mostram-se conhecedoras de suas histórias e

as contam como meios de incentivo para outros. As demais apresentam o desejo de contar suas histórias e memórias para suas professoras e colegas de turma.

Exponho meu discurso direcionado a prática docente, mas com todo o meu respeito e admiração aos meus amigos professores. Tendo a conscientização de que as necessárias mudanças na abordagem educacional para os estudantes da EJA não perpassam somente pela prática docente, mas também pela revisão de alguns documentos oficiais que tratam a modalidade.

O que fica evidenciado é que o reconhecimento das histórias das vidas das estudantes idosas não são tidas como suporte pedagógico essencial no desenvolvimento das práticas docentes. Arroyo (2005) defende que o professor precisa refletir sobre quem são os estudantes da EJA e suas especificidades; o professor precisa conhecer quem são seus estudantes, o que eles trazem e o que buscam retornando para a escola, cabendo ao docente da EJA transformar sua prática, para que ela não seja mais um meio de exclusão.

Trabalhar com histórias de vida oportuniza lugares de falas diferentes dos convencionais, mas para isso precisa que as práticas docentes apropriem-se dessas histórias e memórias, que retratem a maneira como essas estudantes se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Retratam suas trajetórias marcadas na grande maioria por dificuldades familiares, materiais e em seus relacionamentos; cicatrizes do seu trabalho na agricultura, ou na roça como elas narram, da sua inserção ainda na infância em trabalho assalariado; carregam persistência, o sonho em estudar e permanecerem até hoje na escola, são vivências que elas carregam e não podem ser indissociáveis ao seu processo escolar.

No próximo capítulo, apresento o produto educacional resultando da pesquisa e seu processo de construção. São memórias literárias bordadas que passaram por uma etapa de validação do produto educacional com o grupo de estudantes protagonistas desse estudo e, também, a aplicação do produto com o grupo de professores das fases iniciais da EJA em Queimados.

5 NOSSA REDE TECIDA – O PRODUTO EDUCACIONAL

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1999)

Neste capítulo, tenho como objetivo apresentar o produto educacional, que se materializa por meio de um livro com as narrativas de vida das estudantes da EJA, enunciando suas histórias e memórias.

As narrativas que constituem o produto educacional foram construídas a partir da entrevista semiestruturada e das narrativas orais constituídas. Como já comentado anteriormente, as narrativas orais foram ressignificados durante o processo de pesquisa, em memórias literárias, para melhor fluidez na leitura do produto educacional, respeitando e conservando as trajetórias narradas pelas estudantes.

Com este produto educacional a proposta é de desconstruir alguns adjetivos pejorativos impostos às estudantes idosas da EJA como: repetentes, fracassadas, excluídas, velhas, analfabetas entre outros e, ressignificar sua inserção no espaço escolar. Buscamos, assim, mostrar suas potencialidades e seus conhecimentos, promovendo a visibilidade das estudantes e da modalidade educação de jovens e adultos. Em síntese, o produto educacional tem como objetivo valorizar as histórias de vida das estudantes e as narrativas sobre suas vidas a partir de suas memórias reveladas.

Cabe ressaltar, ainda, que a rede de Educação Municipal de Queimados recebe professores na Educação de Jovens e Adultos que não possuem experiência ou conhecimento da modalidade EJA. Outros ingressam na modalidade por não terem disponibilidade no turno diurno e já chegam cansados e sem preparo para as aulas. Pretendemos que o livro contribua para um novo pensar pedagógico dos docentes, aperfeiçoando sua prática profissional e contribuindo para uma aprendizagem significativa pautada nas histórias das estudantes.

A necessidade de se considerar as vivências das estudantes no processo escolar é entendido por Freire como uma atitude fundamental para promoção da aprendizagem. Freire fez uma série de questionamentos a respeito da necessidade

de se valorizar os conhecimentos e saberes construídos socialmente com seus pares. Para Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar à disciplina cujo conteúdo se ensina [...] por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p.32)

Um das lutas enfatizadas pela Educação de Jovens e Adultos é a criação de condições para que seja reconhecida a história de vida dos sujeitos, que suas experiências e memórias sejam consideradas e valorizadas no cotidiano escolar.

Propomos com o produto educacional um rompimento das propostas educacionais tradicionais, infantilizadas e que não compreendem as trajetórias de vida desses sujeitos, trazendo uma nova reflexão para a prática docente, onde possamos abordar uma perspectiva de valorização das histórias e memórias, que possibilite, permita aos indivíduos traçarem com autonomia sua trajetória escolar atribuindo novos sentidos para sua escolarização, fomentando o sentimento de pertencimento e autoestima.

Desse modo, propomos que o professor ao elaborar suas aulas para os estudantes da EJA repense sua prática e suas ações, privilegiando que os conteúdos científicos ou curriculares considerem o que seja efetivamente relevante e de uso social para a vida cotidiana do estudante da EJA, pautadas em uma visão que permita ao estudante ser, também, autor dos processos de ensinar-aprender.

O produto educacional que entregamos de forma associada a esta dissertação intenta fomentar práticas e ações pedagógicas que visam o diálogo e o respeito com as vivências das estudantes, em diálogo com Freire (2009), ao afirmar que

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendam e cresçam na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se com tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2009, p. 60).

Freire (2009) prossegue afirmando que o educador precisa dar relevância e visibilidade aos conhecimentos produzidos nas relações em sociedade, nas histórias de vida e nas memórias dos sujeitos. Nessa perspectiva a valorização das trajetórias e dos conhecimentos prévios das estudantes adquiridos nas mais diversas situações

e vivências, é um campo indispensável para interação e fomento de outros conhecimentos.

Para Vasconcellos (2006, p. 40) “na perspectiva dialética da educação, o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade”. E, ainda em diálogo com Vasconcellos, é importante considerar que “o conhecimento não é transferido, nem inventado, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (Vasconcellos, 2006, p. 55).

O docente da EJA ao construir suas abordagens pedagógicas deve refletir sobre uma forma que permita que as estudantes aprendam a organizar e reorganizar seus novos aprendizados, realizando conexões com fatos já vivenciados e utilizando essa relação entre conhecimentos e vivências para ressignificar sua história e enfrentar os desafios impostos no meio social de forma autônoma e crítica.

Para Freire (1999, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e construção”. Segundo Freire, o professor deve estar atento às demandas que seus estudantes apresentam, observando seus anseios, inquietações, desejos e tendo uma postura de escuta para as indagações que vão surgindo na relação professor-estudante; oportunizando momentos de escuta, diálogo, troca e valorização de histórias e vivências adquiridas ao longo da trajetória de cada sujeito.

As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (Silva, 2010, p.66)

Diante do exposto, podemos considerar a relevância do produto educacional, ao apresentar as narrativas das estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva de reconhecimento e de valorização das histórias de vida e fomentar um novo olhar pedagógico dos docentes para a modalidade.

5.1 Bordando memórias literárias

As narrativas das estudantes da EJA em Queimados foram a base para o desenvolvimento deste estudo-formação. Narrativa é um processo de escrita ou oralidade em primeira ou terceira pessoa, na qual e no caso deste estudo, o autor conta as lembranças da sua vida ou da vida de outras pessoas.

Sabemos que a matéria da narração é o fato, qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente. Vamos observar que o gênero sobre o qual estamos nos debruçando – Memórias literárias – permite vivência indireta em relação aos fatos narrados, pois o produtor do texto não os vivenciou. Esse os conhece a partir da vivência dos entrevistados. (Tedesco, 2020, p. 22)

Conforme Ecléa Bosi (1983, p. 17), "a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que provocam essa consciência atual".

O gênero memórias literárias é um estilo narrativo em que o autor busca recuperar lembranças. Esse tipo de narrativa desempenha, portanto, um papel crucial na conservação das histórias, identidades, comunidades e tradições. Através da escrita e da narrativa, esse gênero permite que as pessoas compartilhem suas vivências e reflexões sobre eventos passados.

Diante disso, destacamos o encontro da pesquisa com esse gênero memórias literárias, as experiências se constroem a partir dos fatos ou situações narradas com base nas lembranças pessoais. Nesse gênero o narrador-personagem tem a liberdade e recriar os acontecimentos narrados, com a finalidade de despertar emoções e sentimentos no leitor, de maneira a conduzi-lo a vivenciar suas lembranças.

Memórias literárias, geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (Clara; Altenfelder; Almeida, 2010, p.19)

Nos relatos de memória, as histórias não são relatadas conforme ocorreram, mas sim conforme são recordadas. Isso implica que há uma reinterpretação do que

foi experimentado, permitindo ao escritor dar significado à sua própria vivência. Nesse estudo consideramos as narrativas das estudantes como a manifestação de suas experiências de vida. Isso significa dizer que existe nesse texto uma ressignificação daquilo que foi vivenciado, permitindo assim ao escritor construir sentidos a partir da própria experiência.

Assim, denominamos Memórias literárias para o texto que recria uma realidade vivenciada por outro em outro momento. Trata-se, portanto, de um texto ficcional. É claro que esse texto pode guardar muitas semelhanças com a realidade, mas não pode espelhar a realidade, pois é único e especial porque parte das lembranças de outrem. Afirma-se que o gênero Memórias literárias é uma narrativa revivenciada. (Tedesco, 2020, p. 23)

Como é um gênero narrativo, as memórias literárias seguem uma estrutura, que se divide em cinco partes principais: enredo, personagem, tempo, espaço narrador. E apresentam algumas características como: texto em primeira pessoa, mistura de sensações, literalidade, expressões adverbiais, jogo com verbos e com o passado e presente.

O texto de memórias literárias aborda em sua composição um “tecer de fios de lembrança em palavras” (Tedesco, 2020, p. 25). Assim, a autora nos apresenta esse gênero e nos sensibiliza. Nesse sentido, consideramos que é imprescindível o uso das histórias de vidas das estudantes no processo escolar de forma a favorecer aos estudantes possibilidades de fala e de escuta sobre suas trajetórias e memórias.

5.2 Validação e aplicação do produto educacional

“Tecendo uma rede de histórias e memórias - Mulheres Idosas na EJA” é o produto educacional resultante desta pesquisa de mestrado profissional. Em formato de livro, ele nasce inspirado nas histórias de vida das estudantes da EJA em Queimados. Através de um novo olhar das narrativas orais construídas durante o momento das entrevistas, o livro traz quinze narrativas de memórias literárias das protagonistas da pesquisa.

Durante a tecer dessa pesquisa, eu e minha orientadora de pesquisa, nos encontramos para podermos pensar o produto educacional e o desenvolvimento.

Tivemos o cuidado de não as marcar, como se para as mulheres idosas coubesse apenas um lugar de dor e sofrimento.

Os títulos das memórias literárias evidenciam trechos das nossas entrevistas e alguns relacionados ao pseudônimo dado para cada uma. O livro, assim como essa dissertação, traz a metáfora de tecitura, de costura, de linha de bordado. Em homenagem a minha vó que adora costurar e as mulheres da EJA que relataram ter o ofício de costureira.

Inicialmente, o produto foi validado pelas estudantes participantes da EJA, em um momento de Roda de Diálogos, em uma unidade escolar no Município de Queimados. Em uma noite de muita ansiedade, alegria e afetos socializei com as estudantes participantes o livro, para que elas pudessem ler e apresentar suas observações acerca da construção das memórias literárias. As estudantes ao lerem o livro com suas histórias ficaram sensibilizadas e no momento em que se identificavam suas histórias de vida e memórias, elas demonstravam sorrisos, olhos cheios de lágrimas, um posicionamento de empoderamento e valorização em respeito às crianças que elas foram e às mulheres que se tornaram.

O produto educacional foi aplicado aos professores das fases iniciais da EJA no município de Queimados através de uma oficina pedagógica com orientações para o uso de livro com as narrativas das estudantes idosas da EJA.

A intenção da oficina foi provocar nos professores reflexões sobre a história de vida das estudantes. As oficinas caracterizam-se uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação, sendo uma forma de vivenciar situações concretas e significativas. Uma forma de construir conhecimento e agir de forma embasada teoricamente.

A oficina é um espaço que leva em consideração as finalidades do ensino, a partir dos sentimentos, das emoções, promovendo o aprendizado por meio da reflexão. Desse forma, as “oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo” (Vieira; Volquind, 2002, p.11).

Durante a oficina foi explicado aos professores que o livro é um produto educacional do programa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Foram também explicitados os objetivos da pesquisa e do

produto educacional e, na sequência, o livro com as memórias literárias foi apresentado.

No primeiro momento o livro foi compartilhado para os professores que demonstraram curiosidade e receptividade aos textos lidos. Alguns durante a leitura comoveram-se com trechos sobre a relevância da EJA e sobre a importância da presença deles na vida escolar das estudantes. Após a apreciação da leitura tivemos um momento de troca e observamos que o livro reverberou algumas questões importantes sobre as narrativas das protagonistas e o cruzamento com as histórias de vida com alguns problemas existentes em nossa sociedade e até mesmo sobre o sistema educacional. Em seguida, pudemos conversar sobre como essas histórias e memórias podem ser inseridas no cotidiano escolar, promovendo ações de pertencimento e de valorização das estudantes idosas.

Os professores compreenderam a relevância da abordagem das histórias de vida dos estudantes no cotidiano escolar e propuseram a elaboração de um projeto pedagógico para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados.

Gostaria de agradecer ao espaço cedido pelas colegas de profissão, gratidão pela disponibilidade e troca de saberes compartilhados. Nossa oficina foi enriquecedora para a finalização de mais uma etapa no processo de desenvolvimento deste produto. Vocês foram fundamentais para o aprimoramento e validação do livro.

CONCLUSÃO

A vida é um fio,
memória é seu novelo
Enrolo – no novelo da memória
O vivido e o sonhado [...]
(Queiróz, 2012)

Reflito sobre esses 30 meses de mestrado. Sinto que as tecituras construídas me proporcionaram crescimento, amadurecimento e interação com a pesquisa. O referencial teórico, as escolhas, a imersão na metodologia, as amizades feitas, as sugestões dos professores e da minha orientadora proporcionaram-me base para que eu avançasse e concluísse essa dissertação.

A sugestão da banca avaliadora em trabalhar com mulheres idosas deu um maior sentido à realização da pesquisa, fortalecendo meu vínculo com as participantes. Mulheres com uma relevante história de vida para contar. Com trajetórias marcadas pelo afastamento escolar e, tudo o que elas mais querem, é apenas estudar.

Outro ponto de importância para este estudo é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Pensar e escrever sobre a EJA me faz refletir sobre as formas de constituição da sociedade, em pleno século XXI, marcada pela exclusão e negação de direitos fundamentais, como a educação.

Elaborar as considerações finais após a construção de uma pesquisa não é tarefa fácil. Os movimentos realizados de tecer, bordar, alinhar, refazer, refletir demandam agora um exercício de vivenciar e retomar as tecituras construídas com o intuito de avaliar até onde foi possível chegar.

No capítulo “Agulha, linha... história de vida da pesquisadora e as justificativas para a escolha do tema de pesquisa”, apresentei minha história de vida pessoal e profissional, a justificativa da pesquisa e as ideias (ou seriam ideais) que me ajudaram a tecer os fios do estudo. A partir das minhas trajetórias e das minhas inquietações, cheguei até as histórias de vida das estudantes da EJA, percebendo que algo poderia ser feito para dar visibilidade a essas mulheres vinculadas a um universo de subalternidade. Muitas dessas estudantes se colocavam (ou as

colocavam) em um lugar de não saber, de não valorização, como se suas experiências e vivências não tivessem valor para o seu aprendizado escolar.

Tomei para mim o desafio, apresentando a proposta de uma pesquisa que identificasse como as estudantes da EJA percebiam o reconhecimento de suas histórias de vida, suas memórias e suas narrativas no contexto escolar. No desenrolar dos fios, vi a necessidade de esclarecer alguns conceitos tomados por mim como fundamentais para atingir os objetivos da pesquisa. Como minha ideia principal era dar a possibilidade de ouvirmos as vozes das estudantes, foi necessário conceituar a modalidade escolar em que elas estão inseridas e fazer uma conceituação sobre o que é ser idoso em nossa sociedade. Como a pesquisa tinha como fonte as memórias e as narrativas das estudantes, expus uma conceituação sobre narrativas e memórias.

Como já mencionado, a EJA é uma modalidade muito cara para mim e não poderia deixar de falar sobre essa modalidade como um direito. Em “Educação de Jovens e Adultos e o local da pesquisa - entrelace de fios e a tecitura de um direito em construção”, faço alguns destaques para a modalidade e seu desenvolvimento no Brasil pós-implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996. Apresentando o campo em que a pesquisa foi desenvolvida, buscando situar a conjuntura social e econômica do Município em que residem e estudam as participantes da pesquisa. E onde a pesquisadora atua profissionalmente.

Em “Bordando fios e tecendo a metodologia”, para melhor apresentar o estudo e cumprir com os objetivos da pesquisa, utilizei-me da pesquisa qualitativa com cunho para a pesquisa narrativa, conjugada com a técnica da história de vida, onde encontrei 15 estudantes que se propuseram a contribuir para meu estudo e que as apresento nesse capítulo.

Nossas conversas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na Análise do Conteúdo. Os dados encontrados foram apresentados em “Tecendo narrativas: o que dizem as estudantes da EJA Queimados”. Os encontros com as estudantes da EJA em Queimados foram entrelaçados por suas narrativas sobre sua história de vida e seu processo escolar. Narrativas que constituem o produto desta dissertação, “Nossa rede tecida”, o produto educacional.

Cada uma das narrativas apresentadas traz consigo uma singularidade de lutas e conquistas diante das instabilidades de nossa vida. Cada uma se diferencia das outras, pois são histórias de vida reais. Histórias de vida narradas que nos emocionam e nos provocam a pensar novas possibilidades e práticas docentes que valorizem as histórias de vida dos estudantes na EJA.

Na memória, conservamos o que vivenciamos e aprendemos. Durante a realização dessa pesquisa, vivenciei e aprendi muito com as estudantes da EJA e ficará para sempre em minha memória: as pessoas que pude conhecer e as histórias compartilhadas comigo.

Refletindo sobre a análise dos dados da pesquisa, concluí que as estudantes não se lamentam por suas histórias, privações e negações. Ao contrário, mostram-se fortes para enfrentar o novo desafio de estudar na terceira idade e sentem-se capazes de aprender o que a escola tem a lhes oferecer, sem medo de vivenciar as novas experiências.

Verifiquei neste estudo que o trabalho infantil foi o fator de maior relevância para o distanciamento com a escola na infância. E na fase adulta, o trabalho, os cuidados com a família e as dificuldades econômicas enfrentadas.

Acredito que um dos motivos da busca pela escola está na realização de um sonho, sonhado desde criança, que representa o entusiasmo de pertencer a um grupo. Representa um resgate da etapa da vida não realizada. Traduz como mostrar suas capacidades, sua autonomia e como das entrevistas narra “estudar é ter independência”.

Assim, as histórias de vida das estudantes idosas na EJA representam um conjunto de narrativas e vozes que ecoam nas paredes das salas de aula, que desejam tão somente sentir-se parte desse progresso, tão sonhado e negado para todas.

A partir deste estudo, entendo que é preciso incluir no cotidiano escolar a história de vida dos estudantes como forma de eles se verem protagonistas e inseridos no espaço escolar, a fim de que possamos juntos preencher as lacunas ainda encontradas na EJA.

A metáfora da tecitura esteve presente conosco em toda pesquisa e com ela finalizamos esse estudo, unindo os fios, desfazendo os nós e tecendo a idealização de construção de outras redes; redes de diálogos, de rede de formação docente e valorização discente. E como essa pesquisa está relacionada a um Programa de Mestrado Profissional e possui uma questão ética, profissional, pessoal e uma ética de vida como destaca Freire (1996),

“[...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos, que devemos lutar” (Freire, 1996, p. 15)

E é por essa ética de vida que darei continuidade ao meu tecer junto aos professores da EJA em Queimados, compartilhando os dados encontrados na pesquisa e a relevância de se ressignificar as práticas docentes na EJA, fortalecendo o pertencimento dos estudantes e fazendo ecoar suas histórias de vida e memórias.

Por fim, é preciso dizer que cheguei à produção final da nossa tecitura, movida pelo amor e gratidão. Amor por essa modalidade que me abraçou, me fez crescer humanamente e que enveredo em estudá-la desde a graduação, amor pela instituição onde exerce meu ofício, amor por essas estudantes que me comoveram e me convidaram a escrever uma nova história, mais humanizadora. Esse amor só foi possível pelo delinear da pesquisa narrativa, que possibilita o pesquisador envolver-se.

“[...] Os pesquisadores narrativos [...] devem tornar-se completamente envolvidos. Devem apaixonar-se por seus participantes e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias, as histórias dos seus participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (Clandinin e Connelly, 2000, p. 121)

Esse estudo me ajudou a continuar militando na EJA, movida pelo amor e pela esperança de que, enquanto profissional que lida com a formação de pessoas, nós professores podemos tornar o mundo de alguém melhor. E por tudo isso, finalizo esse estudo-formação com a seguinte frase: “Se eu tivesse mais alma para dar, eu daria, isso pra mim é viver” (Djavan e Caetano Veloso, Linha do Equador).

REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista História da educação, p. 79-95, 2003.

Abreu, A., **Municípios e topônimos fluminenses: histórico e memória**, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994.

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico. **Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 249-274, 2010.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e uma responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (Tradução Luís Antero Reto). São Paulo, Brasil: Edições, v. 70, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, n. 04, p. 26-34, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRANDÃO, C. M. **Conflitos territoriais na cidade do Rio de Janeiro e o racismo ambiental institucionalizado (2009-2016)**. Monografia (Especialização em Análise Ambiental e Gestão do Território) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Rio de Janeiro, 2021.

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, V. M. A. T. (2005). Memória Autobiográfica – reflexões. In B. Corte, E. F. Mercadante & I. A. Arcuri. (Orgs.). **Velhice, Envelhecimento e Complex(idade)**. (pp. 155- 182). São Paulo: Vetor.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 06/2020**. Brasília: CNE: MEC, nov. 2020.

_____. **Estatuto do idoso**: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica**. A pesquisa e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, p. 43-74, 1995.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo. Campanha da Letras, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciência humanas e sociais**. São Paulo: editora Cortez, 2ª ed. 164p. 1991.

CINTRA, Anna Maria Marques. Determinação do tema de pesquisa. **Ciência da Informação**, v. 11, n. 2, 1982.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia; EDUFU, 2011.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro**: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos quantitativos, qualitativos e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, N. K; VIEIRA, C. M. **A produção sobre a educação da mulher na Educação de Jovens e Adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v12 n12, nº 1, p.45-56, jan/abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!**: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, p. 185-195, 1997.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves, **História Oral**: memória, tempo identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIAS, A; BEZERRA, N. R. Dossiê história da educação na Baixada Fluminense: redes educativas e processos de escolarização. **Recôncavo**: Revista de História da UNIABEU, v.4, n. 6, jan.- jun./2014. Disponível em

<<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/reconcavo/article/view/1449> > Acesso em dezembro de 2023.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, mai/ago 2008.

DUARTE, Rosália. **Entrevista em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em < <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a12.pdf> > Acesso em setembro de 2023.

FRANCO, de Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. 87p.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção Primeiros Passos). SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Vera Clodilte Vanzetto. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias**: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p. 176-184, maio/ago. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. Cortez Editora, 2014.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M.W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.W e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

_____. **Enciclopédia dos municípios brasileiros** – Volume XXII, 1959.

Histórico e Memória”, Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1994;

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formações**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. **Narrative analysis**. In J. Helm (ed.). Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** (1924). Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÉVY, Andre. **Ciências clínicas e organizações sociais**. Belo horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. Reunião Anual da ANPED, v. 21, p. 59-73, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MOURA, Dante Henrique et al. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim, v. 16, p. 3-23, 2006.

MOTTA, Alda Brito da. A maturidade e a velhice, In: NERI, A.L. (org.). **Desenvolvimento e envelhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. Gênero, Idoso e Geração. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 349-355, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, I. A. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: aprendizagem ao Longo da Vida. In: Salto para o futuro. Educação ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à distância, Ano XIX, n. 11, set./2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e pesquisa, v. 30, p. 211-229, 2004.

PAIVA, J. Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um novo século? In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de**

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997. p. 85-107.

PAIVA, J. **Educação para jovens e adultos: direito, concepções e sentidos.** 2005. 480f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, V.2, n.3, p. 3-15, 1989. Disponível em https://www.uel.br/cch/cdph/argtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf Acesso em maio de 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, V.5, n.10, p. 200-212, 1992. Disponível em <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf> Acesso em maio de 2023.

QUINTANILHA, A. S., Honório, R., & Macedo, L. (Orgs.). **As faces de Lélia Gonzales em mim.** Rio de Janeiro: Metanoia, 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. **Jovens a adultos trabalhadores e a escola:** a riqueza de uma relação a construir. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

SEMED-QUEIMADOS – Secretaria Municipal de Educação de Queimados. **Caderno de orientações pedagógicas:** “Escola inesquecível: o futuro que desejamos começa agora”. s/l, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

TCE-RJ – TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Estudos socioeconômicos dos municípios do estado do Rio de Janeiro:** Queimados. 2016.

TEDESCO, Maria Teresa Vilardo Abreu. **Escrevendo memórias literárias:** dos fatos reais ao produto da imaginação. Revista na Ponta do Lápis. Edição nº 34, p. 21-24, São Paulo. 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Debite um analfabeto no seu cartão:** a solidariedade com estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. Educação em Revista, n. 43, p. 73-94, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VASCONCELHOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** o quê? por quê? como? 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

APÊNDICE – Roteiro para as entrevistas semiestruturadas

Roteiro de entrevistas semiestrutura para coleta dos depoimentos das estudantes participantes

- 1- Conte-me um pouco sobre você.
Onde você nasceu, O que lembra da sua infância, do seu local de nascimento, O que gosta de fazer, quais familiares moram na mesma casa que você, se estudou quando criança.
- 2- O que aconteceu para que você tivesse sua trajetória educacional interrompida?
- 3- O que estimulou seu retorno à escola?
- 4- Todos nós possuímos uma trajetória de vida, que nos constitui como pessoas com singularidades diferentes, o que você poderia me contar sobre sua história de vida?
- 5- O que vem a sua memória em relação ao início de sua reinserção no ambiente escolar?
- 6- O que lhe chamou a atenção para você volta a estudar aqui em Queimados?
- 7- A EJA é importante na sua vida? O que você pensa sobre essa modalidade de ensino para jovens, adultos e idosos?
- 8- Quais são os saberes que você possui que foram construídos durante suas vivências fora da escola?
- 9- Você percebe a valorização e o reconhecimento de história de vida durante suas aulas?
- 10- De que forma os conhecimentos adquiridos na EJA têm contribuído para sua vida?
- 11- Você se sente motivado em continuar estudando na EJA? Você saberia me dizer o que mais te motiva?
- 12- 12- Uma palavra, um adjetivo, uma qualidade que marca você e sua trajetória de vida?