



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR**

SARA INGRID BORBA

**NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO-AL**

João pessoa-PB
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR**

SARA INGRID BORBA

**NARRATIVAS DE (RE) EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO-AL**

Tese de doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

João pessoa-PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B726n Borba, Sara Ingrid.

Narrativas de (re)existência da pessoa idosa na
Educação de Jovens e Adultos em Marechal Deodoro-AL /
Sara Ingrid Borba. - João Pessoa, 2025.
199 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação Jovens e Adultos - EJA. 2. Educação
popular. 3. EJA - Pessoa idosa. I. Silva, Severino
Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)

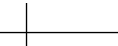


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA SARA INGRID BORBA, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

<i>MEMBROS BANCA EXAMINADORA</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>ASSINATURA</i> Documento assinado digitalmente
Severino Bezerra da Silva (Orientador)	PPGE/UFPB	 SEVERINO BEZERRA DA SILVA Data: 22/09/2025 09:42:35-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Fabiola Andrade Pereira	PPGE/UFNT	 Documento assinado digitalmente FABIOLA ANDRADE PEREIRA Data: 22/09/2025 10:31:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas	UFRB	 Documento assinado digitalmente GILSELIA MACEDO CARDOSO FREITAS Data: 24/09/2025 08:45:16-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Jullyane Chagas Barboza Brasilino	PPGSDS/UPE	 Documento assinado digitalmente JULLYANE CHAGAS BARBOZA BRASILINO Data: 25/09/2025 11:43:33-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Aline Maria Batista Machado	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente ALINE MARIA BATISTA MACHADO Data: 26/09/2025 12:50:09-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 29 de agosto de 2025

SARA INGRID BORBA

**NARRATIVAS DE (RE) EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO-AL**

Tese doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na linha de pesquisa: Educação Popular.

João pessoa-PB
2025

Dedico este trabalho àqueles que partiram sem dizer adeus e deixaram em mim o sentimento sublime da saudade e do amor. Marcaram o processo do doutoramento com suas idas e chegaram comigo ao final desta etapa nas lembranças de nossas infâncias e pelo forte laço de família.

Edinaide Cabral dos Santos e
Jadilson Florêncio de Carvalho

Certa do fenômeno da vida através do sopro divino, sob todas as diversidades de credo e crenças, preces e bênçãos, prefiro crer que um dia nos encontraremos para outros sorrisos e abraços.

Até um dia...

AGRADECIMENTOS

Hoje, minhas palavras são de agradecimentos ao meu DEUS onipotente.

Agradecer às pessoas lindas que seguraram em minhas mãos.

Ajudaram-me a levantar e caminharam comigo.

Obrigada, Gabriel Borba de Almeida, filho amado e querido, motivação do meu viver!

Nos entraves das minhas fragilidades, tão recentes em meu processo, gratidão à família, Manoel Messias, Erivelton, Eraldo e Elaine Cabral dos Santos, Thuânia Florêncio de Carvalho, pelo acolhimento emocional e substancialmente em não me deixar esmorecer.

Em especial ao Professor Dr. Severino Bezerra da Silva, meu orientador. Gratidão pelo gesto acolhedor, firme, encorajador, sensível e tão fundamental nessa caminhada. Um verdadeiro educador!

Ao amigo Ricardo Santos de Almeida pela leitura e questionamentos pertinentes e as amigas Maria Aparecida V. de Melo e Maria Aparecida Cruz, Maria Corina Conceição, Rose Madalena Pereira da Silva.

Agradecimento profundo à Rosilene Mariano, madrinha da eterna turma 26, da qual faço parte, Quézia Vilar Flor Furtado e Maria da Conceição Miranda Campêlo, ambas pela acolhida e conselhos nos momentos difíceis.

Agradecimento a Profa Elizete, seu apoio e competência fazendo uma sala de EJA com sentido para seus estudantes. À Lídia e Genildo por abrir as portas da escola e abraçar esta pesquisa.

Não posso deixar de agradecer a todas as Marias, sem elas este estudo não seria possível. Às Marias de minha vida e às Marias protagonistas destas narrativas.

Maria Ferreira

Maria Edileuza

Maria José

Maria de Lourdes

Maria Luíza

Maria Inácio

Maria Aparecida

e tantas outras Marias!

RESUMO

A presente pesquisa destaca a participação da pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentando-se em debates sobre o direito à educação de qualidade para todos, com base nos princípios da Educação Popular. Foram analisadas as narrativas de pessoas idosas sobre suas histórias de vida, enfatizando a relação desses estudantes com a escola. Apesar das adversidades sociais, econômicas e pessoais, muitos encontram na EJA um espaço de (re)existência, desafiando a ideia de que “o tempo de estudar já passou”. A retomada ou o início dos estudos por parte dessas pessoas evidencia sua luta pela educação como um direito e um meio de transformação pessoal e social. Objetivo geral: Investigar, a partir das narrativas autobiográficas de estudantes idosos, as motivações que os levam a buscar a escola, considerando seus contextos históricos marcados por lutas e resistências, e como tais narrativas revelam as relações entre educação e envelhecimento, evidenciando as motivações, desafios e significados atribuídos ao retorno à escola, e analisando como essas experiências podem contribuir para a valorização da pessoa idosa e para a promoção de práticas educativas inclusivas e humanizadoras. Objetivos específicos: Identificar, nas narrativas dos participantes, se as motivações para a busca pela escola estão relacionadas a aspectos subjetivos ou socioculturais; Discutir os desafios enfrentados pela pessoa idosa na EJA, considerando barreiras econômicas, sociais e emocionais; Evidenciar, a partir das narrativas sobre suas histórias de vida, as percepções sobre a velhice e o processo de envelhecimento, a ressignificação do tempo e o planejamento de vida com o estudo como parte desse processo; Propor reflexões para repensar as práticas escolares na EJA, com base nas experiências e vivências dos participantes. Esta pesquisa se apoiou no paradigma qualitativo, utilizando a **pesquisa narrativa** como abordagem principal. As histórias de vida dos participantes foram analisadas sob a ótica da fenomenologia de Edmund Husserl, com ênfase nos estudos de Paul Ricoeur sobre **tempo, memória e narrativa**. As narrativas permitem compreender como as pessoas idosas significam suas experiências e como essas experiências influenciam sua relação com a escola. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com três participantes idosos, com idade acima de 60 anos, matriculados em escolas municipais de Marechal Deodoro-AL na modalidade EJA. Esses participantes foram selecionados considerando sua trajetória escolar e suas vivências únicas na busca pelo direito à educação. Expectativas. A escuta atenta das narrativas autobiográficas apontou as motivações que impulsionam os idosos a retornarem à escola, mesmo diante de desafios significativos. Os resultados da pesquisa contribuem para repensar melhorias das práticas pedagógicas na EJA, oferecendo subsídios para que as políticas educacionais sejam mais inclusivas e sensíveis às realidades e necessidades das pessoas idosas.

Palavras-chave: educação popular; EJA; envelhecimento.

ABSTRACT

This research highlights the participation of older adults in Youth and Adult Education (EJA), grounded in discussions regarding the right to quality education for all, based on the principles of Popular Education. Narratives of older adults concerning their life histories were analyzed, emphasizing the relationship these students establish with the school environment. Despite social, economic, and personal adversities, many find in EJA a space of (re)existence, challenging the notion that “the time for studying has passed.” The resumption or initiation of studies by these individuals underscores their struggle for education as both a right and a means of personal and social transformation. General objective: To investigate, through autobiographical narratives of older students, the motivations that lead them to pursue schooling, considering their historical contexts marked by struggles and resistance, and how such narratives reveal the intersections between education and aging, highlighting motivations, challenges, and meanings attributed to returning to school. Furthermore, to analyze how these experiences can contribute to the appreciation of older adults and the promotion of inclusive and humanizing educational practices. Specific objectives: To identify, within the participants’ narratives, whether motivations for seeking schooling are related to subjective or sociocultural aspects; To discuss the challenges faced by older adults in EJA, considering economic, social, and emotional barriers; To highlight, through life history narratives, perceptions about old age and the aging process, the re-signification of time, and life planning with education as part of this process; To propose reflections aimed at rethinking school practices in EJA, based on the experiences and life trajectories of the participants. This research adopted a qualitative paradigm, employing narrative inquiry as the primary methodological approach. The participants’ life stories were analyzed through the lens of Edmund Husserl’s phenomenology, with emphasis on Paul Ricoeur’s studies on time, memory, and narrative. These narratives enable an understanding of how older adults attribute meaning to their experiences and how such experiences influence their relationship with schooling. For data collection, narrative interviews were conducted with three elderly participants over 60 years old, enrolled in municipal schools in Marechal Deodoro-AL under the EJA modality. Participants were selected based on their educational trajectories and unique experiences in pursuing the right to education. That careful listening to autobiographical narratives revealed the motivations driving older adults to return to school, even in the face of significant challenges. The research findings contributed to improving pedagogical practices in EJA, providing insights for the development of more inclusive educational policies sensitive to the realities and needs of older individuals.

Keywords: popular education; EJA; aging.

RESUMEN

La presente investigación destaca la participación de las personas mayores en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), fundamentándose en debates sobre el derecho a una educación de calidad para todos, con base en los principios de la Educación Popular. Se analizaron las narrativas de personas mayores acerca de sus historias de vida, enfatizando la relación de estos estudiantes con la escuela. A pesar de las adversidades sociales, económicas y personales, muchos encuentran en la EJA un espacio de (re)existencia, desafiando la idea de que “el tiempo para estudiar ya pasó”. La reanudación o el inicio de los estudios por parte de estas personas evidencia su lucha por la educación como un derecho y como un medio de transformación personal y social. Objetivo general: Investigar, a partir de las narrativas autobiográficas de estudiantes mayores, las motivaciones que los llevan a buscar la escuela, considerando sus contextos históricos marcados por luchas y resistencias, y cómo dichas narrativas revelan las relaciones entre educación y envejecimiento, destacando las motivaciones, desafíos y significados atribuidos al retorno a la escuela, y analizando cómo estas experiencias pueden contribuir a la valoración de la persona mayor y a la promoción de prácticas educativas inclusivas y humanizadoras. Objetivos específicos: Identificar, en las narrativas de los participantes, si las motivaciones para buscar la escuela están relacionadas con aspectos subjetivos o socioculturales; Discutir los desafíos enfrentados por las personas mayores en la EJA, considerando barreras económicas, sociales y emocionales; Evidenciar, a partir de las narrativas sobre sus historias de vida, las percepciones sobre la vejez y el proceso de envejecimiento, la resignificación del tiempo y la planificación de la vida con el estudio como parte de ese proceso; Proponer reflexiones para repensar las prácticas escolares en la EJA, basadas en las experiencias y vivencias de los participantes. Esta investigación se apoyó en el paradigma cualitativo, utilizando la investigación narrativa como enfoque principal. Las historias de vida de los participantes fueron analizadas desde la óptica de la fenomenología de Edmund Husserl, con énfasis en los estudios de Paul Ricoeur sobre tiempo, memoria y narrativa. Las narrativas permiten comprender cómo las personas mayores significan sus experiencias y cómo estas experiencias influyen en su relación con la escuela. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas narrativas con tres participantes mayores de 60 años, matriculados en escuelas municipales de Marechal Deodoro-AL en la modalidad EJA. Estos participantes fueron seleccionados considerando su trayectoria escolar y sus vivencias únicas en la búsqueda del derecho a la educación. La escucha atenta de las narrativas autobiográficas señaló las motivaciones que impulsan a los mayores a regresar a la escuela, incluso frente a desafíos significativos. Los resultados de la investigación contribuyeron a mejorar las prácticas pedagógicas en la EJA, ofreciendo insumos para que las políticas educativas sean más inclusivas y sensibles a las realidades y necesidades de las personas mayores.

Palabras clave: educación popular; EJA; envejecimiento.

É

Eu fico com a pureza da resposta das crianças

É a vida, é bonita e é bonita

No gogó!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Simbora, povo!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

E a vida?

E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão

Ela é a batida de um coração?

Ela é uma doce ilusão? Ê-ô

Mas e a vida?

Ela é maravilha ou é sofrimento?

Ela é alegria ou lamento?

O que é, o que é, meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo

É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo

Há quem fale que é um divino mistério profundo

É o sopro do criador numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é e o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

Simbora, povo!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita (bonito!)

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei

Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar (Gonzaquinha, 1982)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL) – vista externa.....	45
Figura 2 - Vista noturna da frente da Escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL) ..	45
Figura 3 - Sala de aula da escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL)	46
Figura 4 - Escola Maria Petronila de Gouvea (Marechal Deodoro-AL).....	47
Figura 5 - Projeção do envelhecimento no Brasil	107
Figura 6 - As 4 áreas de ação da década do envelhecimento saudável	111
Figura 7 - Atendimento em dupla para leitura	174
Figura 8 - A representação da realidade em filme.	181
Figura 9 - Observação em sala de aula: atividade em dupla com apoio docente.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da entrevista narrativa	42
Quadro 2 - Fases da pré-entrevista narrativa	43
Quadro 3 - Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas	125
Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas	134
Quadro 5 - Análise das produções pesquisadas – Descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória.....	144
Quadro 6 - Quadro síntese de outros aspectos observados no Estado do conhecimento.....	148
Quadro 7 - Fase da pesquisa narrativa com base fenomenológica.	151
Quadro 8 - Percurso para a análise com base fenomenológica.	152
Quadro 9 - Memórias de Maria 1.	159
Quadro 10 - Unidade de significados das narrativas 1	164
Quadro 11 - Memórias de Maria 2.....	164
Quadro 12 - Unidade de significados das narrativas 2	167

LISTA DE SIGLAS

Aagra	Associação dos Agricultores Alternativos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Confintea	Conferência Internacional para a Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enccult	Encontro Científico e Cultural
EP	Educação Popular
Fapec	Fórum Permanente de Educação do Campo
Fepec	Fórum de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
NEIs	Núcleos de Educação Infantil
Nupepe	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proesp	Programa Especial para Formação de Servidores Públicos
Prolind/Clind	Programa de Licenciatura Indígena
Promata	Programa de Alfabetização da Zona da Mata
Secadi	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SciELO	<i>ScientificElectronic Library Online</i>
Ufal	Universidade Federal de Alagoas

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Uneal	Universidade Estadual de Alagoas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: o caminhar da pesquisadora	19
1.1	Experiências que aproximam do objeto de pesquisa	25
1.2	Percursos ao objeto de pesquisa	29
1.3	A pesquisa narrativa	32
1.4	Procedimentos da pesquisa	39
1.5	O movimento da pesquisa	39
1.6	O <i>lócus</i> da pesquisa e seus sujeitos	44
2	ABORDAGEM TEÓRICA: estado do conhecimento – ponto de partida para a base teórica	50
2.1	A Educação Popular (EP), Educação de Jovens e Adultos (EJA)	50
2.2	Contextualizando a Educação Popular no Brasil	52
2.3	Os sujeitos diversos da Educação Popular	62
2.4	A Consciência, a conscientização e a Educação Popular	67
2.5	A Educação Popular problematizada por Freire	70
2.6	A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: discussão necessária	74
2.7	A Educação de Jovens e Adultos e a presença da pessoa idosa	77
2.8	Educação ao longo da vida como conquista de direito	84
3	A VELHICE E O ENVELHECIMENTO: conceitos que aproximam do objeto de pesquisa	92
3.1	Envelhecimento: situando o tema	92
3.2	Velhice e os fatores culturais que moldam a visão da velhice	96
3.3	A década do Envelhecimento Saudável: promovendo o bem-estar na idade avançada	106
3.4	Velhice: um conceito plural	112
3.5	O direito à Educação	115
4	PASSOS INICIAIS PARA A CONSECUÇÃO DA PESQUISA	118
4.1	Introdução das bases epistemológicas da pesquisa	120
4.2	Pesquisa teórica a partir do estado do conhecimento	121
4.2.1	Análise do grupo 01 – descritores Educação Popular – EJA – narrativa	123
4.2.2	Análise do grupo 02 – Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas	131
4.2.3	Análise do grupo 03 – descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória	142

4.3	Texto síntese sobre o estado do conhecimento	146
4.4	Reflexões: análise dos dados	148
4.5	Bases epistemológicas da narrativa.....	153
5	A MEMÓRIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA.....	157
5.1	Desigualdades sociais e o trabalho precoce	157
5.2	Gênero e as obrigações do cuidar	158
5.2.1	O que se escuta	159
5.2.2	O que se observa.....	163
5.3	Segunda escuta de narrativa.....	164
5.3.1	O que se escuta	164
5.3.2	O que se observa.....	167
5.4	A memória nas histórias de vida	169
5.5	Desigualdades sociais e o trabalho precoce na memória individual	172
5.6	Gênero e as obrigações do cuidar	172
5.7	Escolarização negada e retomada tardia	173
5.8	Envelhecimento e ressignificação da experiência	174
5.9	O tempo nas narrativas das pessoas idosas	178
5.9.1	Tempo na narrativa das pessoas idosas – com ilustrações das entrevistas	179
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO	193
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM..	195
	ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO	196
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	197

1 INTRODUÇÃO: o caminhar da pesquisadora

“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”¹

Significar a abertura desta tese de doutoramento envolve mais do que elaborar um texto, é rememorar toda a minha história de vida, que se descortinou com meu nascimento em Recife, capital pernambucana, a qual me enche de orgulho pela sua cultura marcante em minha vida, o que fez de minha infância uma fase rica de elementos, com rios no caminho até a escola, com brincadeiras de crianças nas ruas, o medo dos castigos escolares pelas traquinagens e subidas na goiabeira do pátio da escola. Momentos desprestiosos que guardam a imagem e o nome da primeira professora até hoje, a professora Cristina, que nos exigia decorar as lições de ‘vovó viu a uva’, entre tantas outras, tornando o ato de ir à escola para aprender a ler para ser alguém o motivo principal da minha ida à escola, junto com primos, para minha família.

E eu, na desprestiosa preocupação de quem de fato eu seria, me voltava a pensar no que parecia ser mais interessante: as brincadeiras na hora do recreio, os biscoitos e as frutas na merendeira de plástico e o caminho de volta para casa, saltitando alegremente com outras crianças para encontrar o rio e admirar os peixinhos de lá e seus movimentos astutos. Eram estes os principais motivos de ir à escola para nós.

Essas memórias iniciais com teor acadêmico trazem algumas lembranças da infância, momento de vida, experiências marcantes em sentidos que vão lapidando nossas vidas e justificam nossa chegada a algum lugar. Até o hoje, percebendo que foi o processo que deu o gosto, o prazer da caminhada, podemos compreender, com o tempo que não está nesta magia de existir, naturalmente, apenas, mas de existir propositalmente, como atitude de resistência.

É assim que inicio o percurso desta mulher, negra, professora por opção e por insistência da vida em traçar caminhos que me cercaram de esperanças de que era possível fazer algo mais, diante do que a vida foi se revelando. A educação tem seus encantos e o poder de se embrenhar em nossos sonhos, naqueles mais ousados, sendo, em uma complexidade desafiadora, aquela na qual não se pode apenas colocar a ponta dos pés quem nela adentra torna-se embebido de anseios por mudanças, é o desvelar da realidade, o encontro com o verdadeiro que nos provoca cotidianamente ao mergulharmos neste oceano dinâmico de relações entre seres humanos e natureza, capazes de transformar a si e ao mundo.

¹MACHADO, Antonio. Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. In: **Campos de Castilla**. Disponível em: <https://www.citador.pt/poemas/caminhante-nao-ha-caminho-antonio-machado>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Ser educador, educadora popular é pôr a educação como objeto de vida, sim, pois ela torna-se não apenas o lado profissional, passa a fazer parte da história de vida, alinhada a nossa identidade; enquanto mulher, negra, nordestina, professora e mãe, características identitárias que mais me definem, sendo partícipe neste contexto social em que a inserção de minhas origens em mim é a gota de água que me provoca a ser quem sou.

E sou originária de uma família matriarcal e nordestina, neta de Maria Ferreira, mulher que criou seis filhas, todas Marias, e um filho José, destes um casal de gêmeos em que o menino nasceu negro e foi o motivo para as desavenças e desconfianças causadoras de um relacionamento sofrido e humilhante para a vó Maria Ferreira, que, ao fim, sozinha, deu conta dos filhos e filhas e, como lavadeira, cuidou de todos, garantindo-lhes a sobrevivência, mas sem muito acesso e permanência à educação. Afinal, há 60 anos ou mais, a história da educação em nosso país tinha outra realidade. A escola era para poucos, não se efetivara ainda o projeto de educação para todos. Os netos de Maria Ferreira vieram e como retrato comum da realidade popular no Brasil, as avós tinham, e ainda têm, este papel de ajudar na criação e às vezes assumir o papel materno. Ela foi a nossa grande mãe, enquanto as nossas jovens mães, entre viúva, mãe solteira e até as que não tinham filhos ainda, trabalhavam como comerciantes, costureiras, cozinheiras, para garantir as condições de vida de todos.

Minha mãe, jovem ainda, mal sabia ler e escrever, a escola não foi prioridade em sua vida. Fazia serviços domésticos para ajudar na renda familiar e aprendeu a cozinhar desempenhando com habilidade o ofício. A família de mulheres assume também as crianças que foram chegando ao seio familiar de forma acolhedora e preocupada, principalmente para que todos pudessem ir à escola, uma vez que elas não tiveram a mesma oportunidade. Dos dez netos e netas eu fui a primeira a entrar na faculdade, tendo meu motivo maior tornar-me uma professora, desejo cultivado nas “brincadeiras de escolinha” e na imagem das professoras que tive.

Ao assumir o desafio de ensinar minha avó a escrever seu próprio nome, me inquietei porque era tão difícil para ela apoiar um lápis na mão e fazer movimentos tão simples. Tornei-me a leitora de minha avó, lia as cartas dos filhos distantes que chegavam, causando-lhe alegrias e tristezas pela distância, bem como escrevia as respostas. Lembro-me ainda das cartas ditadas por ela, sempre com a mesma introdução: “Que esta lhe encontre gozando de paz e muita saúde”. Jamais esquecerei o salmo 91, o qual, dentre outros, eu lia para ela todas as noites antes de deitar, pois a bíblia era seu livro de cabeceira e ela havia aprendido a reconhecer o nome Bíblia e o “J” de Jesus. O muito que consegui foi que escrevesse a letra de seu nome, como ela bem dizia: “M” de Maria, mas não era para dizer a ninguém. Entre tantos, este era nosso

segredo, afirmava que leitura não era para ela, mas eu seria um dia uma doutora, referia-se a que eu fosse alguém de muitos estudos.

Maria Ferreira foi a minha maior motivação e com a atitude de uma tia, também Maria, como todas as mulheres da raiz desta família, que garantiu meus estudos, cheguei à escola pública, onde tive minha formação inicial. A família cresceu e os rumos mudaram. Fomos morar com minha mãe, em seu segundo relacionamento, na cidade de João Pessoa-PB. Vieram os estudos no magistério e o encontro com curso de pedagogia. Minha avó nos acompanhou, para ter uma vida mais descansada de tantas complicações dos problemas familiares.

A chegada à universidade se deu aos 19 anos, cursando pedagogia e decidida a me tornar professora, movida pela fé da minha vó, que, ajoelhada, orava e certa vez me disse com orgulho que ia ter uma pessoa de estudo na família. Eu era a primeira a “chegar lá”. Porém, aos seis meses de curso, não suportei a ausência de Maria Ferreira em minha vida, se foi como se tivesse o dever cumprido, o que me fez trancar a faculdade e só retornar seis meses depois, na certeza que o sonho de Maria era, então, a minha realidade de vida.

A experiência inicial na docência aconteceu em sala multisseriada, em uma escola de bairro; a educação infantil foi uma conquista, por conseguir um emprego de carteira assinada. Concomitantemente, surge a possibilidade do encontro com a educação de jovens e adultos em um programa do governo: Escola do Rádio.

Foi na experiência docente que pude confirmar que a escola faria parte da minha vida e, inicialmente, encontrei na escola pública noturna da Ilha do Bispo-PB a mais rica experiência docente. Uma sala de aula com a maioria de pessoas idosas, em um projeto de Educação e Jovens e Adultos, intitulado Escola do Rádio, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

Por intermédio do rádio, eles escutavam parte da aula e acreditavam que a professora, chamada Esperança, apresentadora da aula pelo rádio, fosse realmente eu. Embora a minha insistência em afirmar o contrário, compreendo hoje estar no papel de não deixar morrer a esperança referentemente freireana, no sentido do verbo esperar. Havia uma necessidade de crer que a professora Esperança do rádio era a mesma que trazia momentos de alegria em sala, me fazendo relacionar a Freire (2000, p.80), quando afirma que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Esta última é intrínseca à natureza humana, indispensável ao ser humano, “sem ela não haveria história e sim, puro determinismo”, “(...) só há história onde há tempo problematizado e não dado” (Freire, 2000, p.80).

Lá, encontrei pessoas de sorrisos fartos escondendo a timidez por terem chegado à escola e, apesar das esperanças minguadas, mas ainda vivas dentro de cada um, via-se o

esperançar e orgulhavam-se por poder sentar outra vez nos bancos escolares. Passei a me questionar sobre a condição de vida daquelas pessoas, quando as ouvia contar suas histórias, de tantas lacunas que causavam indignação, e me inquietava sobre o porquê tantas pessoas terem negadas as possibilidades de viver dignamente suas histórias. Identifiquei-me com alguns relatos, vi claramente que, apesar das dificuldades, ainda não haviam perdido a esperança e guardavam sonhos, apesar da pobreza, das dificuldades de atuarem em seus papéis sociais de pedreiros, domésticas, lavadeiras, ambulantes, vigias e os que não tinham emprego. Vidas traçadas pelos fortes riscos da desigualdade social, por pertencerem à classe dos menos favorecidos.

Assim, como uma das tantas mulheres da turma, que quase aos 70 anos chegava à escola noturna com o desejo de escrever o nome antes de morrer, a Dona Maria, que, em meio a um feriado, antes de concluirmos esta etapa, partiu, mas disse que “ao menos dois dos seus três nomes tinha conseguido escrever e aprender muitas letras”, foi esta a mensagem trazida por Severino, seu esposo, também aluno da turma, fiquei a me perguntar o que faltou em meu processo para ajudar a realização do desejo de Maria.

Seu Severino continuou a frequentar as suas aulas e dizia-se conformado, porque cada um tem sua hora e a dela chegou, mas garantiu com sorriso largo e olhar mareado, talvez pela lembrança da companheira, que ele ia demorar mais tempo a partir. Ria enquanto a turma ria com ele e outros seguravam o riso com o olhar desconfiado. Feliz por estar vendo melhor com uma lupa que lhe dei, já que se recusava a ir ao oftalmologista, passava as aulas a folhear o livro e às vezes a rir das imagens. A sua possibilidade de voltar a ver os detalhes, as cores revelavam que a vida lhe parecia ser tão simples, em seu modo de conformação e naturalidade, que chegava a incomodar.

A turma era ávida por escrever, mas a característica principal era o gosto por contar suas histórias de vida e os fatos cotidianos, muito mais do passado que do presente, o que parecia ser uma qualidade, vantajosa apenas aos mais velhos. As histórias trazidas por estas pessoas e oportunamente ouvidas possibilitavam a problematização, elaborando reflexões, possibilitando o diálogo e a efetivação da palavra no grupo. Isto ocorria de forma espontânea, sem que ao menos uma página de texto escrito eu tivesse lido. O texto era oral, vivo, autêntico, possibilitando o diálogo sobre as problematizações ocorridas ali, revelando quão ricas são as aprendizagens nos processos de interações em que os participantes se utilizam da fala para presentificarem-se no espaço-tempo e construírem suas experiências de aprendizagens. Bosi (1994), em seu clássico *Memória e Sociedade*, refere-se à importância de a Pessoa Idosa ser

ouvida sobre sua época, que surge como alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. “Sua vida ganha finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância” (Bosi, 1994).

O momento de fala era primordial e exigido por eles, antes de iniciar a aula, reafirmando que o processo de escuta que se dá nos vários diálogos em sala de aula, e ocorre entre os sujeitos docentes e discentes, exigindo dos professores a compreensão de que “ensinar não é apenas transferir conhecimentos”, precisa ser entendido por ele e por seus educandos, “nas suas razões de ser-ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa estar testemunhando o vivido” (Freire 2000, p. 52)

Importa que, enquanto professor ou professora democrática, as aprendizagens se dão no diálogo entre os semelhantes e os diferentes, na construção e desconstrução da minha constituição enquanto sujeito consciente do meu inacabamento, compreendendo o vivido como fundamental à aprendizagem e ao processo de ressignificação. Assim fui me constituindo docente, no próprio fazer e no fazer do outro, inquietada sobre nossa situação real de vida. Quando chovia, não tinha aula, as ruas esburacadas, enladeiradas, desciam enxurradas de água e a falta de energia era certa. No início da rua, os alunos me esperavam no ponto, para avisar que não teríamos aula, evitando o longo percurso a pé, em ruas esburacadas e esgotos correndo a céu aberto. Era um pouco tenso, pelos olhares suspeitos que me acompanhavam, mas escutava de longe: “_é a professorinha da escola dos velhos!” Assim estava justificada minha passagem segura e identificada pela camiseta do programa Escola do Rádio.

Hoje, asseguro a continuidade das minhas reflexões nas palavras de Freire (1979, p. 5), quando nos afirma que...

[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre o seu ambiente concreto (...) quanto mais refletir sobre sua realidade, sua situação concreta, mais emerge consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

A escrita deste texto é um exercício de reflexão importante sobre mim, o outro e o mundo, não de forma isolada, mas imbricados numa mesma relação.

Na busca por compreender a dinâmica da vida dessas pessoas, fui me constituindo uma professora mais democrática, preocupada com minha prática docente, com a importância da escuta do que eles traziam de novidades, inquietações, problemáticas do cotidiano como de saúde, trabalho, dificuldades de convivência com filhos e netos. Era necessário pensar a prática pedagógica docente a partir da problemática de vida dos sujeitos.

Em meados de 1990, tive experiências com a educação na Baía da Traição-PB, cidade localizada no litoral paraibano, onde pude acompanhar de perto a construção da proposta de educação escolar indígena naquele município, passando a compreender o sentido da luta dos povos pela sua identidade e pelo direito a ter direitos garantidos e respeitados.

A partida da Paraíba foi necessária. Esta nova página trouxe mais uma vez a experiência da Educação de Jovens e Adultos, desta vez na Zona da Mata pernambucana, em um Programa de Alfabetização da Zona da Mata (Promata) de Alfabetização de Jovens e Adultos, coordenado pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (Nupep)², na pessoa do Professor Dr. João Francisco de Souza e da Professora Dra. Rosângela Tenório. Estudos e produções foram desencadeados neste período fértil e cheios de animosidades.

A vida nos marca com fatos inusitados. Ao mesmo tempo da aprovação no mestrado, fui convocada para a rede estadual de Alagoas, e, movida pela necessidade de trabalhar, manter a mim e ao filho de 11 anos, aceitei o desafio em 2006. Assumi em Porto Calvo-AL, na função de professora de didática e estágio no Curso Normal Médio, possibilitando-me o encontro, mais uma vez, com um contexto não muito diferente daquele da Zona da Mata pernambucana, em que presenciamos a força que a injustiça e a desigualdade social possuem, bem como os danos absurdos que podem causar à vida das pessoas. Encontrei alunos no magistério com comprometimento na leitura e escrita e sem consciência de seu papel social enquanto educadores, entre tantos outros fatores.

A sala de aula, nas aulas de orientação do estágio, na qual atuei na disciplina, passou a ser espaço de discussão e debate sobre as condições em que se encontrava o ensino, o aluno e as práticas educativas percebidas como algo descontextualizado, com frequência se fazendo presentes nas constatações trazidas pelos próprios alunos e alunas. Em busca de contatos que pudessem construir teias de reflexões, estudos e pesquisas, universidade, encontrei pessoas que hoje formam o Fórum Permanente de Educação do Campo (Fepec)³, do qual faço parte na construção de outras possibilidades e lutando contra os abusos à educação popular e seus sujeitos: crianças, jovens e adultos.

A educação do/no campo foi se constituindo como objeto de pesquisa e se estabelece até então em meus estudos, visto que faz parte dos processos de luta contra exclusão. Os contatos com os movimentos sociais do campo naquele contexto, o acesso aos vários níveis e modalidades de ensino, os quais tive que acompanhar, contribuíram para minha constituição, no sentido de ser capaz de agir e refletir no entendimento da práxis, um elemento fundamental

²Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado pelo professor Dr. João Francisco de Souza.

³O Fórum de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo (Fepec-AL), envolve membros dos vários Movimentos Sociais e Universidades Federal e Estadual de Alagoas.

no sentido de compreendermos a ação humana e seus processos sociais, culturais e históricos construídos e vividos na dinâmica de vida.

O interesse pessoal de pesquisa no Nupep-UFPE teve como foco a educação do campo e a educação de jovens e adultos no campo. Enveredando, com a aprovação no mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura, pela UFPB, meu objeto de pesquisa tomou forma sobre as práticas pedagógicas docentes, acreditando que esta prática é, como nos afirma Freire (2005, p. 65-66) “uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.”.

1.1 Experiências que aproximam do objeto de pesquisa

A continuidade das reflexões críticas, diálogos e discussões foram se dando no exercício da docência em sala de aula e da pesquisa paralelamente, possibilitando o olhar crítico sobre a ausência de políticas públicas eficazes nas escolas da rede estadual e municipal tomado a partir de uma visão geral em nossa região, evidenciando a situação de outras escolas no Estado de Alagoas, onde eu passava a me situar por volta de 2006, ano de aprovação no concurso público. Apesar da presença de pessoas idosas nestas instituições, no entanto, não apresentavam um trabalho voltado aos interesses das pessoas com idades mais avançadas, as ações eram voltadas para o acolhimento, a socialização e o lazer, com teor assistencialista ou, na maioria, percebia-se o ensino com atividades para copistas e treino. Claro que algumas atividades de alfabetização visivelmente eram desenvolvidas em sala de aula, no entanto, as estratégias didáticas eram mais voltadas aos que já haviam adquirido a base da leitura e escrita, o que não era o caso da maioria dos estudantes idosos.

Inserida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da escola pública estadual na cidade de Maceió, advinda do curso magistério, por volta de 2017, quando iniciada a extensão do magistério na rede estadual, retomei as reflexões críticas sobre o contexto desta modalidade de ensino e das pessoas que a frequentam, percebendo, apesar dos processos de exclusão e negação do direito à educação para todos, constituindo-se no Brasil apenas no século XX, que distanciam os sujeitos da escola, a persistência de alguns em matricular-se todo o ano entre os que são aprovados e os que não conseguem concluir o ano letivo; os que retomam após tanto tempo e os que chegam pela primeira vez; e dentre as várias causas, a dificuldade em aprender, o trabalho e a rotina do dia, impedindo alcançar seus objetivos.

Observei a presença de pessoas idosas nesta instituição que não desistiram de matricular-se a cada ano após viverem a experiência da reprovação, consequente da negação de

suas existências, ainda assim, não se observou algum trabalho voltado para o acolhimento, atendimento mais específico às pessoas idosas, sendo a escola um espaço onde eles teriam que se adequar. São pessoas invisibilizadas, como o Sr. João, a Dona Lourdes, entre outros respeitados em sala pelos colegas, que seguem em seus grupos de salas, tímidos, calados, incertos de sua condição de aluno, como se ali não tivessem direito de estar.

Despercebidos do direito enquanto cidadãos, não se reconhecem, muitas vezes, como capazes de aprender e de participar e contribuir para a sociedade, para sua formação pessoal e profissional, assim como de vencer o desafio de ler e escrever. Outros trazem afirmações seguras de seu interesse de conquistar o sonho de concluir os estudos, ler e escrever, e não apenas assinar o nome. Talvez tenham o mesmo pensamento de Ciço, *In*: Brandão (1981, p. 4), sobre existir “uma educação que vira o destino de um homem”. Revela-se nesta afirmação a ideia que muitos possuem sobre a educação poder contribuir com a transformação/emancipação da vida das pessoas, o “libertar-se da cegueira”, termo usado certa vez por um dos estudantes da EJA na turma que lecionei.

Em 2013, havia ingressado no curso de Especialização em Educação do Campo, pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), na busca pelo aprofundamento de estudos e pesquisas e manter-me atuante nos estudos, que têm como base pressupostos da educação popular. Ainda neste mesmo ano e em 2014 assumi a função de professora contratada na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), pelo Programa Especial para Formação de Servidores Públicos (Proesp), com as disciplinas de Pesquisa e Psicologia da Educação. Posteriormente, assumi a disciplina de Estágio no Programa de Licenciatura Indígena (Prolind/Clind), na Uneal, mais uma vez junto aos povos do campo, os indígenas, por mais dois anos de experiência com o ensino superior, num contexto crítico e reflexivo, evidenciando as injustiças e as desigualdades persistentes em existir.

Anos mais tarde, 2019, passo a atuar como professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade, da Uneal, em parceria com a Associação dos Agricultores Alternativos (AAGRA), com a disciplina Movimentos Sociais no Campo Brasileiro, fechando o ciclo com orientações na perspectiva da Educação do Campo e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e no ano de 2020, em que fui convidada para participar da segunda etapa/proposta do curso, com o mesmo formato. Concomitante a este fato, me ocorreu voltar à coordenação da EJA, na perspectiva da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI), na qual atuo até então e onde reconheço a relevância como lócus da pesquisa.

É preciso registrar o período pandêmico, tempos dos mais perversos processos de exclusão na educação, dos seus estudantes e de cobranças aos professores. Foi possível verificar

que a EJA esteve no âmbito da negligência em muitos espaços educativos, em tempos de pandemia. Forçada a um ensino remoto, ignorou as dificuldades de seus estudantes e sua realidade, concretizando de forma escancarada os modos excludentes de educar. Tal contexto provoca a indignação ao ser exigido planejar e alimentar um sistema de plataforma virtual para 27 alunos e apenas 1 ou 2 foram de fato, participantes. Que educação é esta? Onde estão as garantias de direito à educação para todos pautadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96? Tal processo apenas reafirmou o silenciamento com os já excluídos. E o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro a partir do ordenamento jurídico com a Lei 13.632/2018, no entanto não é referendado em documentos escolares da EJA como Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em tempos de pandemia, foi possível atuar na equipe de coordenação do GT 09 – Educação de Jovens Adultos e Idosos Campestres – no X Encontro Científico e Cultural (Enccult/Uneal), momento importante por refletir um processo atual de amadurecimento (conceitual e metodológico) da EJA para Pessoas Idosas e atuar como membro da Comissão científica, sendo ainda convidada a participar da equipe de coordenação do GT 10 – Educação em Direitos Humanos e Diversidades, atuando como mediadora de apresentação de trabalhos e membro da Comissão científica. Tais experiências me aproximaram cada vez mais da discussão sobre a EJA e seus estudantes, na perspectiva do campo e da cidade, despertando para suas realidades diversas.

É importante a exposição dessas inúmeras experiências profissionais ocorridas em diversos espaços, pois foram constituindo minha identidade docente e, segundo Dewey (1959, p. 199), “a experiência tem duplo sentido, o do fazer e do provar no sentido de experienciar, justificando a relação da pesquisadora com o processo de pesquisa”. Sobre a experiência, termo usado tão somente para lembrar uma das referências importantes sobre o assunto, o autor se refere como voltada ao conceito de empiria:

O termo experiência pode interpretar-se seja com referência à atitude empírica, seja com referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre (Dewey, 1959, p. 199).

As experiências que libertam, vivenciadas, não se dão isoladas, elas acontecem em um contexto sociocultural, o mundo natural passa a ser social a partir das relações que fluem de forma espontânea entre ser humano e natureza e seres humanos uns com os outros. Como afirma

Dewey (1979, p. 30), “[...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação”. Reafirmando a importância do meio natural e social, acrescenta que:

Exatamente como os sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, recordar e imaginar não funcionam espontaneamente, mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais (Dewey, 1952, p. 40).

Nesta compreensão, a aproximação ao doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Educação Popular, demarca uma chegada ao ponto de partida na direção da investigação, relacionada com o âmbito social e especificamente envolvendo a escola, a educação e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando minhas experiências profissionais aos meus estudos e pesquisas no campo de atuação profissional, na expressão da práxis educativa, tendo como desafio uma pesquisa que evidencie as experiências de vida das pessoas que historicamente vivem à margem da sociedade letrada, enfrentando os problemas sociais, econômicos e culturais das comunidades e afastam a escola de suas experiências de vida enquanto espaço de contribuição à formação humana, observando ao longe os poucos que usufruem de tal direito.

Afirma Libâneo (1998, p. 11) que “a escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações”. Por outro lado, assevera Gadotti (2008, p. 93): “A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais (...)”.

Na escola temos os vários sujeitos e suas histórias, interpeladas por movimentos que negam a vida, a comunidade e seus espaços, não é possível admitir uma escola como coisa, objeto de projetos antagônicos, mas reconhecer a escola de pessoas com sonhos e esperanças.

Por fim, a escola do século XXI, à luz da obra de Paulo Freire, é uma Escola Cidadã, na qual o papel de cada um dos protagonistas expressa o compromisso pela promoção da qualidade sociocultural e socioambiental da educação, neste campo propício ao ensino-aprendizagem. Isso relaciona-se à resignificação dos papéis de cada um dos atores envolvidos nos processos educacionais, para além dos ambientes escolares (Gadotti, 2008, p.40).

Este entendimento de escola enquanto projeto de cidadania, defendido nas pautas da educação popular, reconhecido no respeito, na diversidade, na autonomia, na afetividade é indispensável, ao levar em conta a formação das pessoas, portanto, não há de se admitir o distanciamento do direito à escola tal como aspecto da cidadania.

1.2 Percursos ao objeto de pesquisa

Revisitando o campo de atuação, como coordenadora em uma escola municipal, na educação de Jovens, Adultos e Idosos, espaço que me foi dado em consequência das mudanças estruturais nas escolas frente à pandemia, observei as modificações efetuadas com vários profissionais, resultantes da reestruturação da escola na rede, tornando este retorno uma oportunidade para retomar as reflexões, discussões e diálogos sobre a EJA. E, nesse âmbito, trato como relevante seus sujeitos, participantes da pesquisa e as problemáticas que os envolvem.

O primeiro embate percebido foi o aceleração da efetivação das políticas públicas estabelecidas nos pós golpe de 2016, a partir das ações das políticas de novo governo. Em termos de educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi a mais polêmica, em relação à EJA, deixava uma lacuna questionável nos documentos oficiais, fortalecendo a ideia do descaso, negação comprovadamente real ao não garantir orientações e discussões sobre a modalidade de ensino, provocando um debate nos grupos representativos como os vários movimentos de luta pela EJA, principalmente diante da destituição da Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, Sendo este um fato marcante de posicionamento claro sobre as intenções antidemocráticas que fundamentavam tal governo.

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser pensada frente à realidade de seus estudantes, contemplando um currículo adequado à diversidade de indivíduos que buscam pela EJA, bem como, num esforço contínuo, suas histórias de vida, constituídas de significados, que são contadas em relatos na sala de aula de maneira espontânea, mesmo sendo negadas por estarem impregnadas de ausências e descasos, evidenciando a realidade que a poucos interessa, no entanto, tão cheias de vida e esperanças. Contam do ontem como se fosse hoje, reconstruindo a noção de tempo, num ontem guardado em suas memórias e apegados nelas.

As experiências de vida e reflexões foram construídas ao longo deste processo de envolvimento nas raízes formativas de ser docente e com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, provocadas pelas proposições pertinentes do orientador, em direção às pistas teóricas a partir do arcabouço de leituras como base inicial. Por conseguinte, definimos o campo da Educação de Jovens e Adultos e a presença das Pessoas Idosas como primeiras investigações para esta pesquisa.

O primeiro desafio se deu, especificamente, com o olhar sob a presença da Pessoa Idosa na EJA, assim consideradas, cuja idade cronológica supera os 60 anos, considerando que

a educação é Aprendizado ao longo de toda a vida, e significa, portanto, “abarcando todas as idades de uma pessoa, ao longo da vida, oferecendo e reconhecendo oportunidades de aprendizado formal, não formal e informal” (Unesco, 2014, p.135), a partir de uma apreensão crítica sobre como a escola lida com estas pessoas e seu modo de ser.

Orientada a realizar o Estado do Conhecimento no sentido da preparação do *corpus de análise* e, posteriormente, mediante o levantamento bibliográfico como apoio inicial da pesquisa, foi possível ir visualizando o percurso da pesquisa em sua fase exploratória, ampliando o olhar sobre o que foi pesquisado e investigando as possíveis lacunas de investigação. Dessa feita, temos aspectos sociais, culturais e científicos amparando o objeto de pesquisa, na intenção de articular argumentos de natureza teórica e empírica, visando compreender as questões desencadeadoras da problemática em discussão.

Tanto Beauvoir (1976) quanto Bosi (1983) concluíram em suas obras que, em relação à velhice, a sociedade formula uma série de clichês baseados no fato de que, quando se considera o homem idoso um objeto da ciência, da história e da sociedade, procede-se a sua descrição em exterioridade, isto é, o idoso é descrito pelo outro e não por ele próprio. Entretanto, advertiu Beauvoir (1976), ele é (...) um indivíduo que interioriza a própria situação e a ela reage. Esse fato encerra a velhice em uma pluralidade de experiências individuais que impossibilita retê-la em um conceito ou noção ao investigá-la, deixando ao alcance do pesquisador somente a possibilidade de confrontar as diferentes experiências de envelhecimento umas com as outras, e a tentativa de identificar as constantes e determinar as razões de suas diferenças Siqueira *et al.* (2002, p. 905).

A temática do envelhecimento no arcabouço teórico da pesquisa impulsionou a construção de um projeto que trouxesse a escuta dessas pessoas para compreender o fenômeno relativo à volta dos estudantes em fase de envelhecimento à escola. Neste sentido, parece importante investigar como se dá esta realidade no âmbito educacional.

Tomando como pressuposto que a EJA resiste ao longo dos anos na educação brasileira, ressaltamos até então o olhar sob seus sujeitos em territórios de disputas, aliado ao processo da educação do campo e os movimentos sociais, espaços de homens e mulheres trabalhadores, trabalhadoras em que se verificam as negações. Nestes espaços de pessoas idosas nos lançamos ao olhar atento nesta pesquisa, explorando as narrativas pessoais dos sujeitos e suas experiências e memórias da escola, que se pretende observar a relação entre a experiência humana e a realidade que é posta.

Durante o processo de pesquisa alguns achados apontaram em direção a algumas circunstâncias explicativas e foram levantadas as seguintes Hipóteses:

- 1 – As pessoas Idosas da EJA do 1º segmento do Ensino Fundamental ou das Etapas iniciais conforme o município (lócus da pesquisa) insistem em voltar a estudar

porque acreditam no valor da escolarização e a escola pode conectá-los ao mundo social e cultural;

2 – As escolas não têm tido o olhar necessário sobre o fenômeno do envelhecimento a partir das categorias de geração, classe social, terceira idade e outros termos que identifiquem à pessoa idosa na sociedade, como sujeito social e especificamente no espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendendo que a presença da pessoa idosa passa a exigir outro olhar sobre todo seu contexto, inclusive sobre os processos educativos;

3 – Os estudantes da EJA fazem matrícula ao longo dos anos, desistem e retornam à escola na expectativa de melhorar a condição de vida, qualificação profissional, socialização, a autonomia e liberdade de poder voltar a estudar. Essas motivações estão repletas de sonhos que possivelmente habitam no campo da subjetividade, na essência das percepções e da existência humana.

Na etapa referente à pesquisa, delimitada aos participantes, pessoas idosas (60 anos ou mais), observa-se dois aspectos importantes além da idade, a persistência e o gênero. Destaca-se a presença, em sua maioria, de mulheres, frequentando a escola, em maior parte composta por autônomas do comércio informal e com atribuições do lar, mas não apresentavam desistência, apenas em caso de saúde ou mudança de residência. Quanto aos estudantes masculinos, é comum o afastamento da sala de aula devido ao trabalho pesado e ainda não terem chegado aos 60 anos de idade, portanto, não fizeram parte da pesquisa.

Tomou-se como pressuposto as dificuldades para frequentar as aulas, após um dia inteiro de atividades laborais, por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, observada a persistência em matricular-se a cada ano mesmo que alguns não conseguissem ir até o final. Foram estes fatores que motivaram a curiosidade epistemológica pautada no seguinte questionamento: O que as pessoas idosas revelam em suas narrativas autobiográficas sobre suas motivações na busca à escola?

Tal questionamento desencadeou a seguinte Tese: as motivações no retorno das pessoas idosas à escola podem estar relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos, agem como resistências à exclusão social e escolar, aliados ao desejo de sentirem-se no mundo em sua relação com o tempo, a história e suas experiências, avançando para além do entendimento de que a escola é para as Pessoas Idosas um lugar de lazer, vivências e socializações. Estar fora da escola implica em ser rotulado socialmente e por imputarem tais rotulações, marginalizam, por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos e suas práticas educativas.

Nessa busca, o objetivo geral é: Investigar, a partir das narrativas autobiográficas de estudantes idosas, as motivações que as levam a buscar a escola, considerando seus contextos históricos, marcado por lutas e resistências

Como objetivos específicos:

- 1) Identificar, nas narrativas dos participantes, se as motivações para a busca pela escola estão relacionadas a aspectos subjetivos ou socioculturais;
- 2) Discutir os desafios enfrentados pela pessoa idosa na EJA, considerando barreiras econômicas, sociais e emocionais;
- 3) Evidenciar, a partir das narrativas sobre suas histórias de vida, as percepções sobre a velhice e o processo de envelhecimento, a ressignificação do tempo e o planejamento de vida com o estudo como parte desse processo;
- 4) Propor reflexões para repensar as práticas escolares na EJA, com base nas experiências e vivências dos participantes.

Ao que diz respeito à pesquisa narrativa, foi adotada por permitir aos participantes relatar sua experiência de forma espontânea, organizada, a partir de suas próprias construções de sentido e memória. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), "a narrativa é uma forma universal de dar sentido à experiência, que estrutura o tempo e confere coerência ao vivido". Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador adota uma postura menos diretiva, favorecendo um fluxo mais livre do relato, permitindo que o entrevistado se aproprie da fala. Como destacam os autores, "a narrativa na entrevista é construída conjuntamente, sendo o entrevistador co-autor na medida em que organiza contextos para o discurso, mas não interfere em sua linearidade interna" (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 93).

1.3 A pesquisa narrativa

Esta pesquisa se apoiou no paradigma qualitativo, utilizando a **pesquisa narrativa** como abordagem principal. As histórias de vida dos participantes foram analisadas sob a visão fenomenológica de Edmund Husserl, com ênfase nos estudos de Paul Ricoeur sobre **tempo, memória e narrativa**. As narrativas permitem compreender como as pessoas idosas significam suas experiências e como essas experiências influenciam sua relação com a escola.

Para a consecução da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com três participantes mulheres com idade de sessenta anos ou mais, estudantes em uma das três escolas municipais de Marechal Deodoro-AL que atende a modalidade EJA, a escola Maria Petronila

de Gouveia. A escolha ocorreu a partir da escuta de suas falas em conversas nas aulas noturnas, considerou-se sua trajetória escolar e suas vivências únicas na busca pelo direito à educação.

Com a pesquisa, espera-se que a escuta atenta das narrativas autobiográficas aponte as motivações que impulsionam os idosos a retornarem à escola, mesmo diante de desafios significativos, e que os resultados possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas na EJA, oferecendo subsídios para que as políticas educacionais sejam mais inclusivas e sensíveis às realidades e necessidades das pessoas idosas.

A pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, no qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. Na tentativa de compreender a experiência humana, é ainda um estudo sobre histórias de vida narradas, 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; Connelly, 2011, p.18). Estes são referências relevantes no tema da pesquisa narrativa, mas conforme o avanço desta pesquisa seus estudos e pesquisas não confluem para o presente estudo, que se pauta na teoria fenomenológica. No entanto, fazem importantes abordagens sobre as narrativas, sendo necessário a menção.

Aqui, foi utilizada como técnica de pesquisa a entrevista narrativa, defendida por Thompson (1992), que, ao apontar suas vantagens, ressalta a importância dos participantes enquanto testemunhas oculares dos eventos do passado, possibilitando revelar por meio de relatos dos entrevistados as suas histórias de vida.

Thiollent (1987, p. 21) afirma que “as entrevistas são consideradas técnicas de observação direta, pois permitem um contato efetivo entre entrevistador e entrevistados”. Que fique claro o uso da entrevista aberta e não diretiva, uma vez que se apresenta como a melhor opção em que se promove a interação entre o entrevistador e entrevistado com vista à narrativa de histórias de vida ou, dito de outro modo, de experiências de vida colhidas durante as entrevistas. Minayo (2009, p.65) afirma que “é por meio de entrevistas também que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’.

No processo de execução das entrevistas, o contato inicial, em que se explicita a intencionalidade da pesquisa e como ela irá ocorrer, se deu de forma receptiva e após a leitura do termo de consentimento livre, aos que acordaram, e o preenchimento dos dados pessoais, iniciais da entrevista, foram marcados previamente dois encontros: um para início da entrevista,

na qual a fala dos participantes se deu de forma espontânea, livre, sugerida com os temas sobre as lembranças da escola na infância e na adolescência; e no segundo momento, as motivações para estar frequentando a escola hoje, na fase da velhice, e como se sentem, buscando a escola e como são enfrentadas as experiências de vida neste período.

A narração das experiências de vida foi coletada por meio de gravação, com a prévia autorização dos participantes, utilizando como dados informações trazidas a partir de suas memórias, o entendimento das subjetividades contidas nos relatos, possibilitando a compreensão de como os sujeitos da pesquisa experimentam e interpretam sua relação com a escola ao longo da vida, especificamente hoje, ao frequentarem a escola na fase avançada da vida.

As narrativas, ao serem trazidas pelo sujeito da pesquisa, para Bosi (2012, p.39), são "o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e dobram-se sobre a quintessência do vivido". E são as interpretações do que é vivido que interessam na investigação sobre as motivações para a (re)existência da pessoa idosa na escola. Segundo Benjamin (1994, p. 201): "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes".

Este estudo busca responder ao seguinte questionamento: O que as pessoas idosas revelam em suas narrativas autobiográficas sobre suas motivações na busca à escola? Este questionamento baseia-se na tese de que as motivações no retorno das pessoas idosas à escola podem estar relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos, agindo como resistências à exclusão social e escolar, aliados ao desejo do sentirem-se no mundo em sua relação com o tempo, a história e suas experiências, avançando para além do entendimento de que a escola é para as Pessoas Idosas um lugar de lazer, vivências e socializações. Para quem não usufruiu do processo de escolarização ou dele teve que se afastar, implica em ser rotulado socialmente e serem excluídos dos direitos a cidadania plena.

A contribuição da escuta das pessoas idosas, participantes da EJA, e a palavra sobre si mediante suas narrativas, como empregam o uso da linguagem, da fala repleta de signos, possibilitando a abertura ao diálogo, revelando uma intencionalidade a partir de suas lembranças e memórias, dando voz as suas próprias histórias de vida, serão tomadas aqui como objeto de pesquisa. Sim, pois estarão apoiadas na compreensão de que o modo de ser e de dizer cada coisa, sua essência, de acordo com a fenomenologia, busca o sentido mesmo da coisa que não está exatamente na coisa, no fato, mas anterior a ele. Husserl diz que temos que ter um

método para explicar o sentido mesmo da coisa: “é necessária uma nova maneira de se orientar, inteiramente diferente da orientação natural na experiência e no pensar” (Husserl, 2006, p. 27), ao que se refere à redução fenomenológica ou eidética, no encontro do objeto de investigação da pesquisa qualitativa.

Embora a pesquisa narrativa seja valorizada pela fala do próprio sujeito, participante da pesquisa, é importante considerar as possibilidades da influência de quem narra após determinado tempo, a partir de suas memórias, visto que passam a sofrer influência do tempo e das recentes experiências, o que, igualmente, influencia a compreensão de que busca utilizar-se das memórias.

Ricouer (1913-2005) afirma que não temos acesso direto às coisas e aos seus sentidos. Segundo ele, o acesso é mediado por três elementos: história, linguagem e experiência de mundo, elementos valorizados no campo da pesquisa narrativa, os quais foram tomados como categorias relevantes nesta pesquisa.

A história apresentada por uma linguagem se refere a este anterior à “coisa mesma”, que se apresenta na experiência de mundo. Nesse dito, interessa ressaltar o que diz o sujeito e não a interpretação do que os sujeitos dizem o que aproxima esta pesquisa de uma visão dialógica em que se encontram dois sujeitos, sendo o pesquisador e o sujeito participante da pesquisa. Neste caso, a pessoa estudante da Educação de Jovens e Adultos.

As motivações que fazem as pessoas idosas procurarem a escola não se encontram tão somente no âmbito da socialização, lazer e escolarização. As motivações podem estar associadas a aspectos subjetivos, como: autonomia, libertação e reconhecimento de sua existência no mundo, até então ocultada pelas condições cotidianas que as impedem de elaborar seus projetos de vida. Assim, narrativas sobre as histórias de vida das pessoas idosas, contadas a partir de suas experiências, podem ser reveladoras das motivações que os levam à escola após uma jornada de um dia de trabalho. Como determinação do objeto de pesquisa, tem-se nas narrativas das Pessoas Idosas na EJA, de maneira geral, a abordagem sobre o tema trabalhado, ampliando-se o leque de discussões pertinentes.

Há nesta pesquisa a aproximação ao tema sobre envelhecimento enveredada no capítulo 2 comunica a importância de olhar para a Pessoa Idosa e chamar a atenção para a problemática que a envolve, nos aspectos históricos, socioculturais e emocionais, constituindo a sua identidade, suas especificidades, sejam estas relacionadas não apenas à saúde, mas que contemplem questões de gênero, raça, etnia, qualidade de vida, relações intergeracionais, moradia e educação, amparadas no arcabouço dos direitos humanos, sendo estas pautas

importantes para o entendimento da pessoa enquanto sujeito para a Educação Popular, na perspectiva freireana ao nos apontar que,

A educação tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (Freire, 1984, p. 32).

Considerando a importância de estudantes idosos da EJA, em seu processo histórico de busca por recuperação da sua humanidade, retoma-se o enfoque desta pesquisa sobre as narrativas. Após esta retomada, adentramos nas peculiaridades da pesquisa em seu movimento dinâmico e vivo do fazer pesquisa narrativa, desafiador diante do ato de pesquisar. Em sua análise sobre a figura do narrador, ele argumenta que a narrativa tem a capacidade de reconstituir e transmitir a experiência vivida de uma geração para outra. A experiência compartilhada, ao ser narrada, torna-se coletiva, formando um laço social e cultural entre as pessoas. Benjamin distingue entre dois tipos de experiência:

- *Erlebnis* (experiência imediata, individual, muitas vezes transitória e sem reflexão);
- *Erfahrung* (experiência vivida e refletida, carregada de significado e sabedoria).

Segundo o filósofo, *Erfahrung* é a experiência que é recontada, transmitida e interpretada ao longo do tempo. Essa transmissão ocorre, muitas vezes, por meio de histórias, memórias orais ou relatos literários. Para Benjamin, a narrativa não é apenas uma simples comunicação de fatos, mas uma reconfiguração da experiência que permite que ela seja transmitida de geração em geração, muitas vezes de forma implícita.

Walter Benjamin, filósofo, sociólogo e crítico cultural alemão, oferece uma das análises mais profundas e poéticas sobre a narrativa em seu ensaio "O Narrador", publicado em 1936. Nele, Benjamin (1985) reflete sobre a crise da arte de narrar na modernidade e sobre como as formas tradicionais de contar histórias foram sendo substituídas por novas formas de comunicação e conhecimento. Para ele, a figura do narrador está ligada à transmissão da experiência (*Erfahrung*). A narrativa tradicional – como aquela encontrada nos contos orais, nos relatos de viajantes ou nas histórias populares – não apenas entretém, mas ensina, orienta, transmite sabedoria, ética e sentido de pertencimento cultural.

“O narrador tira do que narrou a seguinte lição: ela instrui o ouvinte sobre como ele deve se comportar em relação a determinada situação” (Benjamin, 1985, p. 201).

Benjamin argumenta que, com o advento da modernidade, das guerras em massa, da imprensa, da industrialização e da vida urbana acelerada, ocorreu uma perda da experiência compartilhada. A narrativa cede espaço à informação, que é imediata, objetiva, superficial e muitas vezes descartável.

“Com a Primeira Guerra Mundial, as pessoas voltaram mudas do campo de batalha, não mais ricas em experiências, mas sim em silêncio. O que morria com isso era a capacidade de narrar” (Benjamin, 1985, p. 198). O autor vê a figura do narrador tradicional como em vias de desaparecimento, comprometida pelas mudanças nas relações de comunicação e informação na atual organização social. Em uma sociedade marcada pelo consumo rápido de notícias, pela objetividade científica e pelo isolamento individual, o narrador já não encontra espaço. Isso tem implicações éticas e existenciais: perde-se a sabedoria acumulada, a escuta, o tempo do outro. A arte de narrar exige silêncio, paciência, convivência, tudo o que a vida moderna parece ter descartado. Sua obra, “o narrador” inspira pensar a narrativa como forma de resistência.

O ato de contar histórias é uma possibilidade de preservar memórias, criar laços, construir sentidos coletivos, e, ao contrário da informação excessiva e vazia, a narrativa ressurge como ato político e humano, capaz de devolver profundidade à experiência. “A arte de narrar está em vias de extinção. Ela se torna mais rara e mais preciosa a cada dia que passa” (Benjamin, 1985, p. 197).

Para o mesmo autor, a narrativa tradicional — especialmente a oral — é o lugar privilegiado da experiência vivida (*Erfahrung*). O narrador não apenas conta histórias; ele transmite a memória coletiva, os ensinamentos de vida, da sabedoria popular. Ao fazer isso, transforma a experiência individual em algo comunicável e útil ao outro. “A narrativa tece a experiência, a conserva e a transmite. Ao contrário da informação, que envelhece rapidamente, a narrativa permanece” (Benjamin, 1985, p. 197).

A experiência vivida, portanto, não é só aquilo que o sujeito passa, mas aquilo que ele elabora, lembra e partilha. Benjamin (1985) associa essa capacidade à tradição, à oralidade, ao tempo lento — tudo o que na modernidade, com sua aceleração e fragmentação, tende a desaparecer.

Experiência que se transmite de boca em boca é a fonte da qual todos os narradores hauriram e, entre os grandes muitos foram os que se distinguiram como mestres dessa arte, pois ela é artesanal, no sentido de que nela o que importa é a forma, não a matéria. Para transmiti-la, o narrador recorre sempre à experiência. E, no entanto, ela se dissocia da informação. A experiência que se transmite é a que foi herdada. Ela não é produto de vivência isolada (*Erlebnis*), mas de vivência transmitida (*Erfahrung*) (Benjamin, 1985, p. 198–199).

Para Benjamin, recuperar a experiência vivida em sua profundidade (*Erfahrung*) é uma forma de resistir à superficialidade do presente. A arte de narrar, a escuta, a memória e o tempo são elementos centrais dessa vivência profunda e, em tempos de excesso de *Erlebnisse* e falta

de *Erfahrungen*, a narrativa reaparece como forma de reconstruir o sentido da experiência humana.

Diante do exposto até então, destaca-se que a narrativa e a fenomenologia compartilham um ponto de partida fundamental: ambas buscam compreender a experiência humana. A fenomenologia, como método filosófico e investigativo, visa descrever como os fenômenos se apresentam à consciência. A narrativa, por sua vez, é uma forma de organizar, expressar e comunicar essas vivências ao longo do tempo. Quando unidas, essas abordagens podem oferecer uma compreensão profunda e sensível da subjetividade, do sentido e da vivência no mundo.

A narrativa, especialmente na pesquisa qualitativa, é compreendida como uma forma de dar sentido à experiência vivida. Quando uma pessoa conta sua história, ela organiza os eventos no tempo, constrói significados e compartilha sua perspectiva de mundo.

Paul Ricoeur, filósofo influenciado pela fenomenologia, é uma ponte importante entre esses dois campos, pois para ele, a narrativa é o meio pelo qual o ser humano dá coerência à sua identidade no tempo “A identidade pessoal é uma identidade narrativa: ela se constrói por meio da narração das experiências vividas” (Ricoeur, 1994).

Ricoeur propõe o conceito de "mimesis", que envolve a configuração da experiência vivida (pré-narrativa), sua estruturação em enredo (configuração narrativa) e sua apropriação pelo leitor/ouvinte (refiguração). Esse processo é essencialmente fenomenológico, pois parte da vivência e retorna a ela transformada.

Na prática da pesquisa em ciências humanas, muitos estudos têm tratado da narrativa para investigar como as pessoas vivem, sentem e significam suas experiências. Pesquisadores como Clandinin e Connelly enfatizam que ouvir histórias é uma forma de acessar a experiência encarnada e situada dos participantes. Ambas abordagens valorizam:

- O sujeito como protagonista da experiência;
- O contexto como parte fundamental do sentido;
- A escuta atenta como forma ética de acolher o outro;
- A temporalidade como elemento constitutivo do sentido.

A narrativa e a fenomenologia convergem na valorização da experiência vivida, da subjetividade e da escuta do outro, enquanto a fenomenologia busca descrever a essência do vivido, a narrativa revela como o vivido é lembrado, contado e reconstruído. Ambas reconhecem que compreender o ser humano exige atenção a sua existência concreta, singular e histórica. Esse diálogo metodológico e filosófico tem enriquecido pesquisas em educação,

saúde, psicologia, antropologia e outros campos em que ouvir, narrar e refletir sobre a experiência são essenciais.

1.4 Procedimentos da pesquisa

Aliada à fenomenologia, foi utilizada a pesquisa narrativa, que permite acessar as formas pelas quais os sujeitos organizam e comunicam suas experiências, articulando tempo, memória e identidade (Ricoeur, 1988). O proceder da pesquisa atende aos preceitos da pesquisa qualitativa, dialogando com a pesquisa fenomenológica, baseada nos estudos e pesquisas de Bicudo(2011)sobre o tema.

1.5 O movimento da pesquisa

Antes mesmo de alcançar o sujeito participante, a pesquisa já se encontrava em processo de construção, uma vez que o pesquisador, ao iniciar sua trajetória investigativa, buscou compreender o estado atual das produções existentes sobre o tema e a base teórica que as fundamenta. O estudo foi desenvolvido na rede municipal de ensino de Marechal Deodoro, no estado de Alagoas. A escolha desse contexto se justificou pela oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, anteriormente denominado “Idoso”. Essa nomenclatura foi modificada ao final da gestão anterior, sob a justificativa de que tal designação não encontrava respaldo na legislação vigente. No entanto, o interesse pela investigação surgiu justamente da necessidade de compreender essa realidade, marcada pela presença manifesta e posteriormente silenciada da pessoa idosa nesse espaço educativo.

Outro elemento relevante foi a constatação de um número expressivo de estudantes com sessenta anos ou mais matriculados no primeiro segmento da EJA, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o que configurou esse contexto como um campo de pesquisa particularmente significativo.

O contato inicial deu-se em visita à escola situada em um povoado, para estabelecer um diálogo com direção e professores, conhecer os estudantes e presentificar-se no ambiente para não ser um corpo estranho durante o processo de pesquisa. Neste, foi tomado como critério para a escolha dos participantes da pesquisa um quantitativo de três pessoas idosas, estudantes da rede municipal, com idade acima de 60 anos, mediante consentimento livre e autorizado pelos participantes, aos quais foi proposta a realização de uma entrevista individual (conversa gravada), para que fosse possível ouvir as narrativas baseadas em suas memórias, sobre as

lembranças guardadas da escola na infância, na adolescência e na fase adulta. Por fim, solicitou-se que expressassem a sua compreensão sobre velhice e a respeito de suas motivações em ir à escola hoje, no interesse de que fossem reveladas em suas narrativas, as experiências motivacionais para irem à escola, considerando a possibilidade de aspectos sociais ou pessoais, mesmo enfrentando os desafios da presente velhice em suas vidas.

Destaca-se na pesquisa, o cuidado quanto à abordagem na entrevista e os dados coletados, bem como o cuidado em manter sigilo de informações sobre os participantes da pesquisa. As narrativas sobre suas histórias de vida foram utilizadas apenas na pesquisa, sem usar nomes pessoais ou lugares que os identifiquem, confirmando o mínimo, talvez leve, constrangimento, que pôde ser evitado ao procurar realizar a entrevista em local isolado e aconchegante, sem risco à integridade física ou moral dos participantes em respeito às exigências éticas da pesquisa, em observância às normativas constante nas orientações do Conselho de ética.

Neste âmbito, é pertinente destacar a importância do que Husserl chama de *epoché*, relativo a todo sentido de suspensão, em que é necessário que o participante entrevistador se desnude de toda e qualquer compreensão pré-concebida sobre o fenômeno para, assim, realizar a pesquisa. Sobre a *epoché* nos afirma Husserl (1991, p.100): “Em relação a cada tese nós podemos, com uma inteira liberdade, operar essa *epoché* original, ou seja, uma certa suspensão do julgamento que se compõe com uma persuasão da verdade que permanece inabalada”.

Como seres naturais inseridos no mundo natural e social, porque não estamos sós e vivemos em processo de interação, adquirimos compreensões, concepções que alimentam nosso julgamento sobre o objeto e quando a situamos no mundo natural, a *epoché* torna-se um impeditivo para elaborar qualquer julgamento sobre a “existência espaço-temporal”. Nessa caminhada, foram mantidos os procedimentos para realizarmos a pesquisa o mais próximo possível de uma pesquisa com bases fenomenológicas, visto o desafio incansável no processo de fundamentação.

Enveredando na busca pelo conhecimento, esta pesquisa teve como abordagem teórica e metodológica a qualitativa, assim definida porque ela “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” Minayo (2001, p.22), consubstanciando-se como possibilidade de evidenciar as subjetividades da vida dos sujeitos, guardadas em sua memória e trazidas em suas narrativas de vida, tendo por base investigativa autobiográfica, contribuindo, assim, para dar visibilidade e protagonismo sobre a compreensão de si e das relações nas quais se encontram envolvidos, por meio da memória com as quais as motivações para o retorno à escolarização serão evidenciadas.

Thompson (1992) fortalece esta compreensão em sua abordagem teórica sobre as contribuições da história oral para as várias áreas do conhecimento, como a Antropologia e Sociologia, destacando a importância para a construção da sociedade. A oralidade é uma prática comum e necessária no processo educativo da EJA, pois oportuniza a interação, reflexão, construção e reconstrução de significados sobre o que vive, o que pensa sobre o viver e as problemáticas que experienciam. Bobbio (1996) defende que somos aquilo que pensamos, amamos, que realizamos, mas, sobretudo, aquilo que lembramos.

Ao pensar sobre o vivido, trazemos ao processo do pensar a memória, oralizando as lembranças que com ela surgem, exigindo mais do que apenas falar sobre. Outros e novos engajamentos de ideias e compreensões a elas se associam, mediante o ser em constante mudanças que somos a cada experiência vivida. Portanto, a palavra dita não é vazia, ao contrário, é carregada de pensamento e ajuda expressar a consciência humana. “As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana” (Vygotsky, 2001, p.132).

O texto aborda os fundamentos e a metodologia de uma pesquisa qualitativa sobre as narrativas autobiográficas de estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Marechal Deodoro-AL. A pesquisa investigou as motivações, desafios e significados atribuídos ao retorno à escola, destacando a importância de um olhar fenomenológico e ético.

Adotou-se uma abordagem fenomenológica fundamentada no conceito de *epoché*, proposto por Husserl, para suspender julgamentos pré-concebidos sobre os fenômenos estudados. A metodologia qualitativa busca acessar dimensões subjetivas e sociais que não podem ser quantificadas, valorizando as experiências e motivações relatadas. A história oral, conforme Thompson, e a perspectiva dialógica de Vygotsky destacam a relevância da memória e da oralidade na construção de significados e identidades.

A pesquisa também evidenciou a exclusão social enfrentada por idosos e a importância da escuta sensível para dar visibilidade às suas histórias de resistência. A análise das narrativas considera aspectos linguísticos e paralinguísticos, conforme Muylaert *et al.*, para compreender dimensões explícitas e implícitas dos relatos, contribuindo para uma abordagem educativa mais inclusiva e humanizadora, torna-se relevante, pois a escuta sensível dos sujeitos discentes da EJA, na perspectiva da dialogicidade, evidencia suas experiências de vida como forma de resistência frente às imposições sociais que os invisibilizam, negando sua existência e

identidades, bem como seus sonhos e desejos, reafirmando a exclusão social que os ignoram como protagonistas de suas próprias vidas e suas subjetividades.

Jovchelovitch e Bauer (2002) categorizam a narrativa como uma das formas de pesquisa qualitativa. A narrativa não é apenas um meio de contar eventos, mas um modo de produzir sentido socialmente compartilhado, ancorado em práticas culturais, memórias coletivas e relações de poder. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), “a narrativa é um ato comunicativo situado, que transforma eventos vividos em experiências significativas e passíveis de serem compartilhadas”.

Assim, ao narrar suas vivências, os sujeitos elaboram suas identidades e posicionamentos no tempo, no espaço e na coletividade. Essa perspectiva é essencial para compreender as histórias de vida como práticas discursivas que constroem memória, identidade e subjetividade.

Para a consecução da entrevista narrativa, apontamos a seguir como uma estratégia plausível utilizada, fazendo parte dos estudos de Muylaert *et al.* (2014), que se preocupam com a forma dos relatos das narrativas, não apenas com o que se relata. E afirma os autores: “As características para-linguísticas (tom da voz, mudanças na entonação, pausas, expressões, entre outras) são de extrema importância para entender o que não foi dito em palavras e complementar a análise do pesquisador” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195).

O Quadro 1 foi trazido dos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002) na tentativa de apresentar uma forma estruturada de se obter uma entrevista narrativa, apresentando suas regras em cada etapa. O rigor metodológico é uma característica da pesquisa qualitativa, inclusive na perspectiva narrativa a que se propõe a pesquisa.

Quadro 1 - Fases da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo Formatação de questões
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
Narração Central	Não interromper. Apenas encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração Esperar para sinais de finalização
Fases das perguntas	Somente "Que acontece então" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê"? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002)

O contato inicial deu-se em visita às escolas, para estabelecer um diálogo com direção e professores, conhecer os estudantes e presentificar-se no ambiente, para não ser um corpo estranho durante o processo de pesquisa. Para isso, foi estruturada a fase da pré-entrevista, de

acordo com o Quadro 2, para melhor descrição do processo. No referido quadro se encontram fatores importantes, segundo Schutze (2010, p.211), como: “contato e negociação, explicando o *modus operandi* ao informante; história principal ou narração central; fase de questionamentos e das recomendações sobre as regras de realização das entrevistas narrativas”.

Quadro 2 - Fases da pré-entrevista narrativa

Ação	Envolvidos	Finalidade
Visita à Secretaria de Educação.	Gestores	Contato inicial e comunicação da pesquisa previamente acordada
Visita às escolas indicadas.	Gestores escolares	Reconhecimento do local, identificação do espaço adequado (agradável silencioso, reservado) e melhor horário
Apresentação da pesquisa; Levantamentos dos possíveis participantes.	Diretores e coordenadores, professores, estudantes	Delimitar os sujeitos a serem entrevistados e obter sua autorização
Reunião com os participantes.	As três pessoas participantes da pesquisa	Explicar os detalhes da gravação da entrevista; procedimentos; tempo; etapas e normas éticas. Agendamento.
1ª entrevista com os participantes.	Pesquisadora e participante	Narrativas sobre a escola e a infância
2ª entrevista com os participantes.	Pesquisadora e participante	Narrativas sobre a fase da adulta e os desafios de ir à escola.
3ª entrevista com os participantes.	Pesquisadora e participante	Narrativas sobre como é envelhecer e planejar a vida tendo a escola como possibilidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De maneira geral, esta foi a proposta, ponto de partida, antes da ida ao campo para ampliar e assegurar as informações sobre esses dados iniciais. Portanto, tem-se no Quadro 2 o que pode ser feito antes mesmo da realização da pesquisa narrativa com as entrevistas. Foram feitos contatos com a rede de ensino, abordando a possibilidade da pesquisa, e, conforme indicação foi possível autorização da escola anteriormente citada. Definidos e autorizados seguiram-se os caminhos para a execução do estudo.

Nesta etapa foi tomado como critério para a escolha dos participantes da pesquisa um quantitativo de até três pessoas idosas, estudantes da rede municipal, com 60anos ou mais, mediante consentimento livre e autorizado pelos participantes, aos quais se propôs a realização de uma entrevista individual (conversa gravada com gravador portátil, digital e com o celular).

Após idas e vindas sem sucesso, devido a problemas de chuvas que impedem o funcionamento regular das escolas, a primeira entrevista ocorreu em uma sala reservada na própria escola, para que fosse possível ouvir as narrativas baseadas em suas memórias, sobre as lembranças guardadas da escola na infância, na adolescência e na fase adulta e, por fim, a respeito de suas motivações em ir à escola hoje, no interesse de que fossem reveladas em suas narrativas, as experiências motivacionais para irem à escola, considerando a possibilidade de aspectos sociais ou pessoais, mesmo enfrentando os desafios da presente velhice em suas vidas.

Destacou-se na pesquisa o cuidado quanto à abordagem na entrevista e os dados coletados, bem como o cuidado em manter sigilo de informações sobre os participantes da e as narrativas sobre suas histórias de vida, utilizadas apenas para fins científicos, sem usar nomes pessoais ou lugares que os identifiquem, confirmando não haver nenhum risco à integridade física ou moral dos participantes em respeito às exigências éticas da pesquisa, em observância às normativas constante nas orientações do Conselho de ética.

As entrevistas foram previstas para três momentos, e caso houvesse anecessidade de mais uma ou menos uma, isso seria justificadoem comum acordo com os participantes da pesquisa.

1.6 O *locus* da pesquisa e seus sujeitos

A pesquisa se deu na rede municipal de ensino de Marechal Deodoro/AL, cidade litorânea que faz divisa com Maceió, situada entre rios, lagoas e mar. Interessa conhecer essa realidade que anuncia a presença da pessoa idosa. Outro fator é a presença de quantitativo de pessoas com sessenta anos ou mais, no primeiro segmento de ensino, tornando-se, assim, alvo de interesse enquanto campo de pesquisa.

A escola, campo de estudo, fica situada numa comunidade residente às margens de Lagoa Manguaba, sentido litoral sul do estado de Alagoas. A comunidade sobrevive de pouca renda, por meio do pequenos comércios, ainda tem-se a pesca, a venda de cocadas na região, pelas cocadeiras, que possuem um local específico na cidade para este fim e, como isso, mantêm o sustento de várias famílias, as quais aproveitam a movimentação turística da região e do próprio município, com suas riquezas culturais e hídricas, como praias, rios e lagoas. A cidade enfrenta ao menos a cada dois anos a realidade das enchentes, mas seus habitantes sempre retomam suas casas e voltam ao trabalho e à vida cotidiana comum.

Esta escola foi reformada na gestão de 2016 e oferece melhores condições ambientais, devido à localização da cidade entre lagoas e praias como a praia do Francês atrativo constante ao turismo localizada no litoral Sul de Alagoas. A estação do verão estende sua temperatura ao longo do outono e, muitas vezes, no inverno, por isso as escolas contam com sistema de climatização nas salas de aula, melhoria da iluminação e novo mobiliário. O resultado foi aprovado por todos os estudantes e profissionais da educação.

A Lagoa Manguaba, não é mais a fonte de sobrevivência para os moradores, há a utilização de barcos para passeios turísticos e navegação de estudantes no barco-escola de um lado a outro da localidade. Apesar da escassez, ainda encontramos pescadores arriscando a sorte

na pesca em busca de peixes para consumo ou mesmo revenda como uma das formas de sobrevivência. Nas Figura 1 e 2 a seguir, observamos a vista externa de uma das escolas localizada na Ilha de Santa Rita em Marechal Deodoro e uma visão noturna da lagoa frente à escola. Ambiente de rara beleza.

Figura 1 – Escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL) – vista externa



Fonte: Disponível em: <http://www.marechaldeodoro.al.gov.br/categoria/noticias/educacao/page/9/>
Acesso em: 25 mai. 2023

Figura 2 – Vista da Lagoa à noite frente da Escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL)



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Na Figura 3, observamos a estrutura de uma sala de aula da Escola Adelina de Carvalho, uma das escolas de EJA do município que atende à região, percebe-se que o ambiente é climatizado, bem estruturado e bem cuidado, embora não indique que seja um ambiente de atendimento à educação de Jovens e Adultos, mas claramente propício às crianças do Ensino Fundamental. O estilo segue nas salas de aula do município.

Figura 3 – Sala de aula da escola Adelina de Carvalho (Marechal Deodoro-AL)



Fonte: Disponível em: <https://ama-al.com.br/prefeitura-de-marechal-deodoro> Acesso em: 25 mai. 2023

Todas as escolas da localidade passaram por um processo de reforma. Os prédios da educação foram reestruturados, salas de aulas foram climatizadas, bem como todo o processo de orientação didático-pedagógico, merenda, transporte escolar, investimento em formação profissional nos vários âmbitos da educação, no sentido de melhorar a qualidade de atendimento da educação no município desde os Núcleos de Educação Infantil - NEIs até a Educação de Jovens e Adultos.

A Escola Municipal Joviniano de Almeida Rodas, situada na área mais urbana de Marechal Deodoro AL, também passou por reestruturação ambiental e encontra-se com um ambiente moderno e adequado às demandas educacionais.

[...] a escola conta com salas de aula climatizadas, uma biblioteca equipada e salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, embora não haja AEE exclusivo. As dependências incluem uma quadra de esportes coberta, pátios cobertos e descobertos, e refeitório que oferece alimentação escolar. Promovendo a sustentabilidade, a escola utiliza práticas de reciclagem e fontes de energia renováveis. O corpo docente é composto por profissionais qualificados, incluindo

nutricionista e psicólogo escolar, o que reflete o compromisso da instituição com o bem-estar e aprendizado integral dos alunos (Dados do Censo Escolar, 2023).

Na Figura 4, vemos mais uma escola do município alagoano, campo da pesquisa.

Figura 4 – Escola Maria Petronila de Gouvea (Marechal Deodoro-AL)



Fonte: Disponível em: <http://www.marechaldeodoro.al.gov.br/categoria/noticias/educacao/page/6/> Acesso em: 25 mai. 2023

O bairro da Massagueira possui características comerciais, vários restaurantes, por ser o pólo gastronômico de Alagoas, várias lojas pequenas, supermercados e muitos outros serviços, contemplando oportunidades para oferta de trabalhos informais, na busca pela sobrevivência em seu cotidiano de família com muitos dependentes.

Há nesta localidade uma escola de Ensino Médio que atende a EJA modular, recebendo os alunos que vem da EJA Petronila. As escolas municipais, possuem sala de aula padrão, como meta de reforma do prefeito que permaneceu por duas gestões no exercício, deixando um saldo de bons serviços com infraestrutura e investimentos em saúde e educação.

As pessoas da comunidade vivem de trabalhos informais, aposentados, prestadores de serviços, e a maioria mora próximo à escola, embora tenha transporte para os que moram em povoados vizinhos. Uma parte destes domiciliados participam dos setores públicos como contratados ou efetivos.

O município até o ano de 2024 mantinha cinco escolas com o atendimento de EJA no horário noturno: Adelina de Carvalho, Araújo Lobo, Joviniano de Almeida Rodas, Professora Lucas, Edival Lemos e Maria Petronila de Gouvea, onde a pesquisa foi realizada. Embora sejam no mesmo município, são localizações distantes.

A escola Municipal Maria Petronila de Gouvea está situada no povoado Massagueira e atende ao Ensino Fundamental nas seguintes Etapas: I – Ensino Fundamental e Fundamental II – 6º ao 9º ano, ou seja modalidades de Ensino Regular e EJA também dividida em etapas I e II, garantindo assim o Ensino Fundamental Completo à comunidade mais próxima. A Educação de Jovens e adultos, atende no horário noturno, e o fundamental nos turnos da manhã e tarde com demais turmas. Oferece ainda, Sala de Recursos com o AEE, atendendo inclusive estudantes da EJA que apresentam deficiências.

Foi percebido um quantitativo relevante freqüentando as aulas, entre eles uma estudante numa sala da etapa I e outro na etapa II, ambos surdos, mas com atendimento de intérprete em Libras. É comum a presença de estudantes com deficiências na EJA, inicialmente pode-se afirmar que a motivação foi o fechamento do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), tinha como propósito atender de forma multidisciplinar e horários específicos, mas estava adquirindo perfil escolar, devido entre outros motivos a exigência das famílias, no entanto o entendimento da rede e dos profissionais é que isto não representava inclusão, o que levou a equipe a preparar estudantes, famílias e escolas para que os estudantes freqüentassem a escola regular conforme a Lei de Inclusão.

Hoje o município conta com um atendimento especializado no CERTEA, Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista, as demais especificidades continuam sendo atendidas nas unidades de saúde, assistência social e nas escolas regulares quando se trata do AEE atendimento Educacional Especializado. Estamos tendo avanços em passos largos, mas ainda temos muito a investir nessa área, inclusive em todo Brasil.

Na escola Maria Petronila de Gouvea, os estudantes têm acompanhamento em sala dos professores e profissional de Apoio, denominados de cuidadores, visto que a função foi pensada para acompanhar nas necessidades mais específicas e o bem-estar, segurança e contato direto com as famílias. Há uma participação rica desses jovens e pessoas idosas representando os sujeitos da EJA, neste contexto, pois não puderam freqüentar antes, também por motivos próprios às suas dificuldades, inclusive relacionadas à saúde e não apenas às dificuldades e transtornos de aprendizagem. Ao longo de suas histórias de vida, sofreram também com a negação de direitos, foram tratados como invisíveis e até desenganado de aprender e desenvolver, incapazes, termo pejorativo bem comum no âmbito da EJA. Mesmo tendo atendimento especializado no CERTEA do município, a EJA Petronila acolhe os autistas e demais estudantes de forma respeitosa, inclusiva e respeitadora dentro das condições que lhes são possibilitadas. Eles se misturam e participam de todas as atividades com os demais estudantes. Seguem dados encontrados na internet.

A Escola de 1º e 2º Graus Prof.^a M^e Petronila de Gouveia, localizada em Marechal Deodoro - AL, é uma instituição pública que se destaca por sua oferta de ensino presencial tanto no período diurno quanto noturno. A escola atende alunos do Ensino Fundamental, abrangendo desde os anos iniciais até os anos finais, além de oferecer o EJA (Educação de Jovens e Adultos). A infraestrutura da escola é amplamente acessível, contando com rampas, banheiros adaptados e salas de recursos multifuncionais. Entre suas dependências, incluem-se uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta e salas de aula climatizadas. A instituição investe em tecnologia e sustentabilidade, promovendo a separação de resíduos e utilizando fontes de energia alternativas. Com um corpo docente qualificado, oferece ainda serviços de apoio, como nutrição e atendimento psicológico, criando um ambiente educacional inclusivo e diversificado. [https://www.escol.as/105993\(jan. 2024 n.p\)](https://www.escol.as/105993(jan.2024n.p))

Como base de esclarecimentos, a pesquisa foi realizada na escola Petronila de Gouveia, considerando a localização em área mais próxima às lagoas e menos urbana, bem como os estudantes apresentam realidades diversas em relação à situação socioeconômica, bem como acessibilidade à escola, o que facilitou as idas e vindas para a realização da pesquisa. Outro fator relevante foi ter iniciado o trabalho com EJA neste município na referida escola, e em seguida na Escola Adelina de Carvalho.

2 ABORDAGEM TEÓRICA: estado do conhecimento – ponto de partida para a base teórica

2.1 A Educação Popular (EP), Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A elaboração de um arcabouço teórico sobre a Educação Popular (EP) adentra no âmbito da história do Brasil. É importante, ao que se pretende no texto, fazer um recorte sobre os principais aspectos da educação, embora existam registros deste feito com mais aprofundamento realizados por outros estudiosos, restando-nos destacar aspectos do que já foi escrito sob outro olhar, na intenção de situar a presente pesquisa de doutorado.

Aqui, apresenta-se como importante para a base teórica da tese, comunicando de onde os pés pisam, partindo do pressuposto de que a Educação Popular no Brasil possui elementos fundamentais que contribuíram diretamente para a constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no contexto da valorização das práticas educativas em comunidades marginalizadas e na construção de uma pedagogia voltada para a emancipação social. Diante do exposto, a Educação Popular é “fomentada no seio educacional, enquanto prática social, visto que o pensamento neoliberal elabora um ideário de educação pautada apenas no trabalho dissociado de causas sociais, culturais, políticas, entre outras” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 72). Esses elementos são baseados em princípios teóricos e práticos que ressignificam o papel do educador e do educando na sociedade.

Problematizamos aqui que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não surgiu isoladamente e a sua constituição está profundamente conectada ao desenvolvimento histórico e nos princípios da Educação Popular (EP). A elaboração de um corpo teórico sobre a Educação Popular no Brasil permeia a própria trajetória educacional do país, no que se refere às diferentes tensões sociais e resistências, sendo crucial destacar seus aspectos para compreendermos a formação da EJA.

Faz-se necessária atenção no que se refere ao *modus operandi*, do/no modo de produção capitalista, de como as discussões envolvendo a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos encontram-se entrelaçadas, pois “nota-se que os contextos de negação de direitos e os planos neoliberais para a sociedade tem apresentado muitas propostas tendenciosas, a exemplo, uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 72), ignorando-se as vivências, subjetividades e a leitura de mundo que cada jovem, adulto e idoso traz consigo em suas relações sociais.

Aqui, traçaremos as raízes históricas e a influência da Educação Popular e a sua influência fundamental na formação da Educação de Jovens e Adultos, argumentando que esta se deua partir da Educação Popular (EP), com seus princípios de valorização da cultura popular e a busca pela emancipação social, essenciais para compreendermos a gênese e os propósitos da EJA, especialmente no que se refere à inclusão e à humanização de sujeitos historicamente marginalizados no Brasil.

Na discussão sobre as diversas modalidades de educação – formal, não formal e informal – e na importância da conscientização, nos consubstanciando a partir da pedagogia freireana, temos um caminho possível para a transformação social.

Na contemporaneidade, é possível utilizar elementos que permeiam o que eles descobriram. Um dos profissionais que, embora em seu tempo-espaço não tenha se debruçado sobre tecnologias e educação, contribui para valorização da diversidade de aprendizagens é Paulo Freire. Este autor dá ênfase ao respeito pelas diferentes formas de leitura do mundo, com as quais podemos nos conectar e aprender melhor a ler e escrever e incentivar nossos estudantes para o protagonismo e a autonomia das aprendizagens (Almeida, 2023, p. 31).

Para tal, observa-se o avanço das políticas públicas, que são resultantes do debate e mobilizações sociais decorrentes dos desafios contemporâneos da EJA, com ênfase na inclusão da pessoa idosa e na necessidade de um currículo e de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e as experiências de vida dos estudantes, compreendendo que “o Currículo é consubstanciado por múltiplas relações para além da cientificidade. Consiste-se desde nossas experiências sociais, políticas e culturais, que contribuem para a nossa cidadania ou projeto de sociedade, ao que queremos a partir da educação” (Almeida, 2023, p. 17).

O processo que envolve a humanização do currículo se contrapõe às visões meramente instrumentais da educação e não podem contribuir para o distanciamento entre os sujeitos da EJA, suas realidades cotidianas e a conexão com os diferentes processos de mediação e ensino-aprendizagem dos conhecimentos. São necessárias rupturas com o determinismo educacional que prioriza na educação a implantação de planos neoliberais que invisibilizam “dimensões que constituem a pluralidade dos indivíduos, defendendo o mercado, o mérito e o esforço individual como elemento determinante no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 84) e vinculam ao fracasso pessoal o ato do não saber ler e escrever. Essa lógica perversa nos alerta à compreensão da tomada de consciência a respeito dos sujeitos aptos a serem estudantes da EJA, pois muitos se encontravam imersos em contextos adversos que contribuíram para a negação dos direitos historicamente negligenciados.

Tendo em vista o campo discursivo da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário partir da base de sua gênese, situada na Educação Popular e em seus movimentos quanto a seus pressupostos teóricos e metodológicos, considerados como influência política, econômica e cultural de um povo, que nos “possibilita a oportunidade de desenvolvimento da consciência crítica, habilidades e competências, a somar com o acesso à informação e direitos tornando – os assim como sujeitos participativos na sociedade” (Rocha *et al.*, 2022, p. 10).

Ao tratar da temática da Educação Popular, é indispensável uma abordagem histórica sobre o seu percurso, ressaltando os estudos de principais teóricos, apontando, particularmente, os de Paulo Freire como base deste aporte teórico em um diálogo com demais autores, em direção aos elementos que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como referência às experiências das transformações sociais, valorizando as experiências populares e promovendo a humanização das pessoas em um mundo em constante mudança.

2.2 Contextualizando a Educação Popular no Brasil

A compreensão da Educação Popular no Brasil nos exige uma imersão em seu contexto histórico, evitando definições iniciais que, segundo Brandão (2006), seriam a forma mais dificultosa de entendê-la. Em vez disso, nosso foco recai sobre o sentido da Educação Popular. Acreditamos que o seu para quê, para quem e os porquês de sua existência abrangem não apenas a educação formal, mas também aquela aprendida na e com as comunidades, nas vivências compartilhadas, aprendidas, sistematizadas e ressignificadas, uma educação dos povos, numa perspectiva antropológica.

Contextualizar a Educação Popular nos demanda considerarmos os seus pressupostos teórico-metodológicos, em contraposição às ideias de uma educação tradicionalmente firmada sob a perspectiva da instrução e dos interesses mercadológicos, que visam à divisão da sociedade e pela manutenção das estruturas de poder. Essa educação unidirecional negligenciava os trabalhadores explorados, violados e negados em sua humanidade, perpetuando a dualidade entre burguesia-elite e trabalhadores. A ruptura dessa dualidade nos sinaliza como um objetivo da Educação Popular, pois é por meio de processos educativos alternativos que podemos combater a desigualdade social.

Há de se considerar aqui, neste escrito, que não se pretende iniciar pela conceituação de Educação Popular (EP), como recomendou Brandão em sua palestra *O que é Educação Popular? Teorias e perspectivas populares*, proferida on-line, justificando por “ser a pior maneira de buscar compreendê-la”. Seguindo sua indicação, a estratégia será compreender o

sentido da educação, entendendo o para quê e o porquê da educação popular, não apenas a educação formal, mas educação que se aprende na comunidade, no meio em que se vive, a partir das experiências compartilhadas com as outras pessoas, ao que chama de educação dos povos, essa que se aprende uns com os outros e entre grupos, numa perspectiva antropológica. Logo, uma perspectiva antropológica na Educação Popular envolve diferentes abordagens humanizadas e emancipadoras, que valorizem e busquem a compreensão das diversas dimensões culturais, sociais e históricas dos indivíduos e das comunidades envolvidas no processo educativo, e foi a partir da década de 1960 que ganhou força no Brasil sua análise, compreensão, discussão e resistências, mesmo em tempos não democráticos. Neste sentido,

É necessário destacar a importância de conhecer o perfil desses indivíduos para que a instituição de ensino onde é ofertada a modalidade, tenha condições de ofertar uma educação que atenda a realidade desses sujeitos considerando todo o contexto em que está inserido, considerando a riqueza social e cultural de cada um, levando em conta também o fato de a escola não ser o único local de aprendizagem, devendo considerar também os demais espaços formativos: comunidade, família, igreja entre outros, onde é possível participar e construir saberes e aprendizagem que compõem a formação informal (Rocha *et al.*, 2022, p. 12).

A Educação Popular no Brasil desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental e direto na constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso se manifestou especialmente na processual e histórica valorização das práticas educativas desenvolvidas em comunidades marginalizadas e na construção de uma pedagogia intrinsecamente ligada à emancipação social, mais perceptível a partir das ações educacionais entre os anos de 1947 a 1964, e nos movimentos de resistência em períodos posteriores, quando “há um modelo de educação com uma tendência mais voltada para o social, a qual visa o desenvolvimento dos indivíduos fundamentando-se no estudo das estruturas da sociedade” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 75). Os alicerces da Educação Popular residem em princípios teórico-práticos que promoveram uma ressignificação dos papéis do educador e do educando dentro da sociedade.

A Educação Popular é compreendida como uma pedagogia crítica e emancipadora, voltada especialmente para a educação social e encontra-se engajada no enfrentamento das desigualdades sociais e das condições de vulnerabilidade em que muitos sujeitos se encontram e no contexto de sua gênese no Brasil. Entre os anos de 1947 a 1964, a educação era restrita a classes sociais mais abastadas, “ainda era limitada e não era vista como possibilidade para todas as pessoas, os indivíduos em vulnerabilidade econômica e social eram vedados a tal modelo educacional” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 75), e quando existia disponibilidade para outros públicos havia a intencionalidade de retroalimentação do exército de profissionais aptos à venda de sua força de trabalho, em função da qualificação que a educação associada forjava.

A Educação Popular carrega consigo a esperança de um mundo mais humanizado, que respeite a diversidade dos sujeitos, suas particularidades e seus saberes. É imprescindível ressaltar que a Educação Popular não se originou no sistema escolar institucionalizado. Ao contrário, a Educação Popular emergiu das lutas sociais, defendendo um projeto educacional inclusivo, que pudesse servir como contributo à emancipação e libertação para todos.

A perspectiva antropológica reconheceria que os saberes e as experiências de vida dos educandos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois,

O direito à educação não se reduz em apenas estar na escola, mas sim em aprender, e aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para assim se libertar daqueles que o oprimem, para tanto, é necessário considerar o conhecimento dos sujeitos oriundos da EJA, que em geral possuem considerável experiência de vida, já que aprenderam diferentes coisas em diferentes contextos pela necessidade que a vida lhes impõe (Rocha *et al.*, 2022, p. 14).

É importante contextualizar a Educação Popular mediante o eixo dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, pois, ao ressaltarmos a importância de conhecer o perfil heterogêneo dos sujeitos da EJA, incluindo suas diferentes idades, experiências, culturas e trabalhos, compreendemos o espaço da sala de aula como possibilidade para a diversidade, a heterogeneidade, o novo e o velho convivendo e partilhando suas histórias e experiências. Há de se rejeitar qualquer forma de discriminação de acordo com Freire (2000) e ainda: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado e acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.” (Freire, 2000, p.35)

A realidade da sala de aula contará com as diferenças que se visualizam no ambiente social, fora do espaço escolar. As idéias, valores e princípios desse novo mundo estarão constantemente fazendo parte do processo educativo e não podemos nos desvencilhar, “Na sala de aula, a diversidade só se realiza na medida em que se fazda valorização da heterogeneidade uma estratégia pedagógica” Catelli Jr.(2024, p. 68) adianta, pois, promover o diálogo, considerar a história de cada uma na busca do pensar certo. Fundamentando-se novamente no pensamento de (Freire, 2000, p.36)

Não há aqui uma dissociação das realidades que ainda tencionam a educação brasileira, contribuindo para a coexistência de diferentes problemáticas que influenciam as subjetividades, mas este processo considera a individualidade e as “experiências distintas mesmo estando em mesmos locais, pois as aprendizagens podem ocorrer de modos distintos, bem como a reação de diferentes indivíduos sobre as mesmas (Almeida, 2023, p. 30).

Destaca-se a necessidade de considerar a riqueza social e cultural de cada indivíduo e os diversos espaços formativos para além da escola, como a comunidade e a família. É por meio

da valorização das vivências e dos conhecimentos prévios dos estudantes da EJA que se pode corroborar por uma sensibilidade antropológica, para que as particularidades de cada grupo social sejam contempladas nas mais diferentes discussões. Reafirma-se, portanto, a relevância da realidade social do ser humano sob a ótica do contexto educativo, visto que sua construção social se dá pelas interações e relações estabelecidas na sociedade, tal como nos afirmam Almeida, Bezerra e Fausto (2023, p. 76-77).

Desconsidere-se, inicialmente, a ideia da educação firmada até hoje, a qual tem sido promovida sob a perspectiva da instrução, interesses mercadológicos, voltados à divisão da sociedade, com fins à manutenção da estrutura de poder, sustentada num enfoque dual de relações de poder entre burguesia-elite e trabalhadores, exploradores e explorados, mas a educação numa perspectiva unidirecional, a qual se pode referenciar aos trabalhadores explorados, violados e negados em viver a sua humanidade e vivenciar seus direitos, assim como foi se dando a estrutura do nosso país. Neste sentido, a dualidade precisa ser rompida com processos alternativos de educação que possam viabilizar o combate à desigualdade social.

Nesse pensamento, é possível perceber a construção de uma educação negadora, sem interesses em formar um povo ou uma nação, alimentando desigualdades e injustiças sociais. O povo foi se organizando a sua maneira. Pode-se ver isso com a educação nos campos, nas cidades, entre aprendentes e ensinantes fora dos muros, de portas abertas, embaixo do céu com os pés na terra, pautada na cultura, sabedores de sua história, no sentido mesmo da palavra, como conhecedores desse mundo. Esse processo pode ser denominado de educação informal, não formal, que, segundo Libâneo (2000, p.23), ao se tratar da educação informal, esta...

[...] corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, em que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Em se tratando da educação não-formal, esta, continua o mesmo autor, corresponde à educação que se realiza em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação, distanciando-se da informalidade, mas aliada a um processo sistematizado.

No que diz respeito à educação formal, “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática” (Libâneo, 2000, p.23).

Nesse cenário, identifica-se a construção de uma educação sistematicamente negadora, sem interesses na formação de um povo ou nação, que alimentava desigualdades e injustiças sociais. Em resposta, o povo se organizou de maneiras diversas, desenvolvendo formas de

educação nos campos, nas cidades, fora dos muros institucionais, pautada na cultura e nos saberes de sua história. Esse processo abrange a educação informal e não formal.

Dito de outro modo, a educação informal corresponde às ações e influências exercidas pelo meio sociocultural, resultantes das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, gerando conhecimentos e experiências práticas não ligadas a instituições, nem intencionais ou organizadas. Já a educação não formal realiza-se em instituições educativas fora dos marcos formais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. Em contraste, a educação formal compreende instâncias de formação, escolares ou não, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática (Libâneo, 2000, p.23).

Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. “Numa sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações” (Libâneo, 2000, p. 22).

A educação que ocorre em vários âmbitos sociais e sob várias formas, como movimento social, assim como a escola, a família e os grupos sociais, consiste em ato educativo e caracteriza-se por possuir intenções, que são denominadas por Libâneo (2000) de intencionalidades, realizando o papel de aproximação com a educação enquanto formação humana.

Uma abordagem bastante difundida está nos textos de Brandão (2007), quando apresenta em seus estudos, no clássico livro “O que é Educação”, a compreensão de que a educação acontece em vários espaços, “lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer saber” Brandão (2017, p. 14). Brandão (2017, p. 32) defende a educação enquanto “exercício de viver e conviver”, reforçando a tônica de Paulo Freire (1975, p. 29), de que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Nessa afirmativa, é clara a existência de um mundo natural e social e da presença do outro como necessários à educação, portanto, é possível que ocorram, nos mais diversos espaços onde se encontram pessoas, sujeitos numa relação imbricada no mundo, assim, não só na escola/instituição, mas no mundo, na vida cotidiana que envolve a família, a

comunidade e principalmente os sujeitos que se tornam construtores de sua aprendizagem e por ela se interessam, por que fazem sentido a sua vida pessoal e coletiva.

Não se pretende negar o valor que a escola tem, mas é preciso ampliar a compreensão dos espaços de aprender, de ensinar e de ser e estar no mundo. Daí que destacamos nos estudos do referido autor o entendimento de que a vida é maior que a educação que, por sua vez, é maior que a escola e seus processos de ensino, institucionalizados a partir da pedagogia. Sobre as três abrangências acerca da educação, ressaltam-se especificamente a Educação formal e a Educação não formal nos textos de Gadotti (2005, p.02):

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Neste sentido, deixa clara a marca da sistematização, escolha do que e como ensinar. No entanto, isto não está demarcado no campo da educação não formal que alguns confluem para a educação informal no sentido conceitual.

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, n.p.).

Atualmente, a educação, em sentido geral, é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9394/1996), ao apresentar em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

A educação passa, ainda, a constituir a base da Pedagogia Social, ressaltando-se que estas concepções são de origem da educação popular, como forma de novos arranjos educacionais em um contexto político específico, o qual se pode tomar como referência o período entre as décadas de 1960 e 1980, como nos afirma a seguir Marandino (2017, p. 812):

Esta divisão, muito presente no contexto latino americano, recebeu influência dos movimentos de educação popular intensificados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, sendo o termo *não formal* muitas vezes associado a iniciativas educativas de natureza política e com objetivo de transformação social que marcaram esses períodos. Nos dias atuais, contudo, encontramos referências na literatura que optam por utilizar outras expressões e conceitos que se aproximam da ideia de não formal como "pedagogia social", "educação social" e "aprendizagem por livre-escolha".

Em literatura da época, afirma-se que estas três proposições educacionais estavam em amplo desenvolvimento, no entanto, atualmente pouco se faz referência, em seu contexto econômico, político e social, àquele momento histórico. Também são explicitadas por Caliman (2010), ao afirmar que no Brasil a Educação Popular é abordada como uma pedagogia crítica e emancipadora dos indivíduos, que se ocupa particularmente da educação social, posicionando-se no enfrentamento às desigualdades sociais e às condições de vulnerabilidade social em que se encontram os sujeitos.

A educação não formal, formal e informal foi denominada por “aprendizagem de livre-escolha”, uma forma simplista para se “enfrentar a confusão entre os termos”. Uma complexidade que, segundo Marandino (2017, p. 813), “aprendizagem por livre escolha” é todo tipo de aprendizagem que pode ocorrer fora da escola, especialmente em museus, centros de ciências, organizações comunitárias e nas mídias impressa e eletrônica (incluindo a Internet)”.

O que se defende é que a educação não formal requer, principalmente, aspectos e bases na educação dos movimentos sociais que, por sua vez, são considerados movimentos educativos e se fortalecem no campo epistemológico da educação popular, quando se posicionam claramente em favor da classe trabalhadora, dos homens e mulheres que se constituem nos variados espaços sociais, sejam no campo ou na cidade, em grandes centros e periferias.

Retoma-se, então, a compreensão sobre a educação popular vinculada aos movimentos populares, à cultura, ao social e principalmente a um projeto educativo, político e democrático que esteja comprometido com a vida das pessoas e do planeta. Uma educação alicerçada, como nos mostra Freire (2005, p. 65-66) em “uma dimensão necessária da prática social, como prática produtiva, cultural, religiosa etc.”. Uma prática social, capaz de ajudar a pensar e a enfrentar a problemática da vida cotidiana, repleta de problemas que nascem entre os homens, entre as mulheres, crianças e adultos, das relações uns com os outros e com a natureza, em busca de alternativas possíveis de mudança, pois, como ele mesmo escreveu, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2005, p.79).

O entendimento da educação enquanto processo de formação do indivíduo que só ocorre no coletivo é o surgimento da ideia de “ser social”. Retomando a ideia de compreender a educação, na perspectiva da sociologia clássica, Durkheim (1967) afirmava que a educação só poderia ocorrer como aspecto da socialização. O indivíduo formado pela sociedade, no coletivo, é o ser social, que o torna humano, à medida que vive em sociedade. Para ele, a educação é útil porque cria no homem/mulher um ser novo, socializado, incorporando o sentimento de moral, dever, da lei, da autoridade coletiva e da disciplina, no qual a sociedade é

entendida como um poder moderador e coercivo que faz com que o homem se torne humanizado.

A Educação Popular busca a emancipação e transformação social “resultando em uma perspectiva de educação que parte da análise micro do homem e das dimensões que o cercam, sejam elas sociais, culturais, políticas ou econômicas, para uma abordagem macro das estruturas gerais da sociedade” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 77), o que implica uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais que moldam a vida dos indivíduos e perpetuam as desigualdades.

Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e, posteriormente, Demerval Saviani, são tomados aqui enquanto referências dos clássicos para a educação, principalmente a “educação para todos”. Teixeira (1994, p. 45) argumentava que a “educação não é privilégio e o grande desafio que temos até hoje é tornar a educação um direito de todos”. Sua teoria enfatiza a importância da educação integral e da democratização do acesso à educação de qualidade. Para ele,

[...] a sociedade formava os homens nas próprias matrizes das “classes” se não “casta”, instituição que incorporava a família e a religião com suas forças modeladoras, formando assim o homem às aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta da vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime de mestre e aprendiz nos ateliers e oficinas da época (Teixeira, 1971, p. 45).

Evidenciava-se um desejo, ao menos nos que lutavam por um ideário de educação para todos brasileiros, que se asseverasse o direito à educação em sobreposição à questão de classe na busca por um projeto de país, pois “a escola viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem” (Teixeira, 2007, p. 44).

Florestan Fernandes, um dos principais teóricos do pensamento sociológico no Brasil e um crítico social engajado, conhecido por sua defesa da educação como instrumento de transformação social e superação das desigualdades, igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento para todos, independentemente de sua origem social ou econômica, escreveu “A Revolução Burguesa no Brasil”, em que analisou o papel da educação na formação da sociedade brasileira, destacando como o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais existentes. Ele argumenta que a educação deve ser transformadora e voltada para a promoção da consciência crítica, da participação democrática e da emancipação dos indivíduos e na defesa da educação pública e gratuita como direito fundamental de todos. E a escola, “autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seu próprio dinamismo, conferiu à sala de aula a capacidade

de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada de liberação do oprimido” (Fernandes, 2020, p. 49).

Certamente, esse pensamento não coaduna com as experiências educacionais que foram se dando ao longo do processo histórico, revelando outros pressupostos capazes de determinar a educação que se pretendia, dando espaço ao processo de escolarização, que, frente à questão da marginalidade, não logrou êxito, apesar de a escola nova continuar dominando, em relação à pedagogia tradicional. Saviani (2009, p.12) postulou que “...se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude”.

A educação no Brasil, precisamente a educação popular, encontra-se ligada aos processos em que foi se dando a história do país, tendo as ações promovidas nos vários períodos históricos influenciadas pelas intenções políticas, econômicas e culturais. Scocuglia (2001, p. 19) destaca a presença de “teóricos da Educação brasileira preocupados com as interações entre a educação e a política ao longo da construção de seus respectivos discursos pedagógicos”, pois “advogam a indissociabilidade entre as práticas educativas e políticas”.

Não é possível afirmar que, neste processo, ao pensar a educação para os populares, estar-se-ia pensando na formação do povo brasileiro, num projeto de nação, e menos ainda na formação humana dos sujeitos, pois há evidências históricas sobre os reais sentidos de educar as pessoas no território denominado de Brasil, fazendo emergir uma visão de povo oriunda da ideia de exploração do trabalho para atender às necessidades mercantis, conjugadas ao processo violento de ordenação e repressão, geradores de uma relação classista que fortemente se posicionou, fortalecendo a relação “oprimido e opressor”, tão bem descrita e discutida por Freire (1987) e ainda denominada enquanto “sombra invasora” nos oprimidos. Essa expressão também se encontra noutro texto seu, que diz: “Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles” (Freire, 1981, p.44).

A radicalização com os métodos deu espaço à criação de uma educação tecnicista que, por outro lado, Saviani (2009) denominou de “Escola Nova Popular”, referindo-se à Pedagogia de Freinet e à Pedagogia de Paulo Freire. O próprio autor propõe uma abordagem educacional baseada nos princípios da pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem busca a transformação social por meio da educação, valorizando o ensino como uma prática consciente e reflexiva, que contribui para a formação crítica e emancipatória dos indivíduos.

O próprio campo discursivo da EJA encontra a sua origem na Educação Popular, sendo seus pressupostos teórico-metodológicos considerados influências políticas, econômicas e culturais significativas para a população brasileira. Nesse sentido, uma análise histórica do percurso da Educação Popular é indispensável, ressaltando as contribuições de seus principais teóricos. Em particular, os estudos de Paulo Freire contribuem como uma das bases teóricas centrais, estabelecendo um diálogo com outros autores para delinear os elementos constitutivos da EJA. Essa influência se reflete na valorização das experiências populares, na referência às transformações sociais e na promoção da humanização em um mundo em constante (re)evolução.

É notório que o nascimento da Educação Popular se entrelaçou aos movimentos culturais, e essa união passou a conferir à alfabetização e o letramento, à conscientização e ao fator político-pedagógico uma importância primordial no processo de autonomia e libertação do povo. A Educação de Jovens e Adultos está intrinsecamente ligada ao processo de produção cultural de uma nação e contribui ativamente para os processos de libertação, uma vez que a consciência individual impulsiona a conscientização cultural dos sujeitos nela envolvidos.

A EJA, portanto, configura-se como um espaço de discussão dialógica da Educação Popular, numa relação de indissociabilidade. A educação de jovens e adultos é considerada uma premissa fundamental da educação popular, como apontam os estudos de Brandão. Ela se apresenta como um processo de libertação por meio da educação, alinhando-se com a teoria freireana, que enfatiza a libertação e o respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, a prática da EJA demanda uma intencionalidade didático-pedagógica voltada para esses princípios.

A própria prática pedagógica de Paulo Freire, com foco na alfabetização de setores marginalizados da sociedade, é uma das bases de sustentação da Educação Popular e, consequentemente, uma das maiores referências para a EJA. Sua perspectiva de alfabetização e letramento, que iam além do mero aprendizado de ler e escrever, busca a conscientização e a transformação da realidade, e influenciou profundamente a maneira como a EJA passou a ser concebida e praticada no Brasil.

A Educação Popular forneceu o arcabouço teórico, os princípios metodológicos e a orientação política que são essenciais para a constituição da EJA no Brasil. Ao priorizar a emancipação, a valorização das experiências dos estudantes, o desenvolvimento da consciência crítica e a promoção da transformação social, a Educação Popular lançou as bases para uma modalidade de ensino que busca ir além da mera instrução ou reprodução de conhecimentos.

Esta educação busca atender às necessidades e aos anseios de jovens e adultos que buscam no processo educativo a oportunidade de construir uma vida mais justa e digna.

A constituição de uma educação igual para todos não se edificou nas mesmas condições sonhadas, sendo a educação oferecida aos pobres uma e outra mais conveniente ao rico, prevalecendo seus valores, princípios e interesses. Assim, a preparação e a instrução para o trabalho foram delegadas aos pobres, e aos ricos distinguia-se a educação conforme sua posição social ou riqueza, ignorando o novo modelo de sociedade democrática que se pretendia formar.

2.3 Os sujeitos diversos da Educação Popular

A Educação Popular nasceu do sentimento progressista, daqueles que se diziam comprometidos com o povo, com a cidadania e está para além da perspectiva de educação, voltada apenas aos processos de alfabetização de adultos, verificando-se, assim, o vínculo estreito da alfabetização de adultos, alicerçada na conscientização dos sujeitos, na intencionalidade da mudança, da autonomia, da libertação e da resistência. Era a alfabetização política vinculada aos movimentos de cultura popular respondendo ao cenário descrito a partir de uma sociedade antidemocrática, opressora no Brasil a partir da década de 1960.

A educação, aliada ao termo “popular” evidencia a sua relação com o povo. “Na dimensão sociológica, povo é compreendido como um conjunto populacional num determinado território” (Wanderley, 2010, p.40). Neste posicionamento, acrescenta o autor, referente ao termo, a partir de uma visão analítica: [...] “popular se refere às chamadas classes populares, compreendendo basicamente o operariado, o campesinato e trabalhadores rurais, setores da velha classe média” (Wanderley, 2010, p. 41). E é com essa compreensão de popular que nos referimos àqueles que sofreram o processo da exploração das terras, das suas riquezas, dos povos originários e dos negros escravizados e os expropriados de seus territórios, foi a motivação maior para a violência, opressão e dominação sobre as vidas, a força física dos corpos violados, escravizados, negados e tratados como coisas, propriedades, provocando reflexões sobre a especificidade da educação e seus significados. Assim, parte-se da compreensão da educação popular como aspecto democrático, numa visão crítica, em que a educação busca referência na cultura popular como principal horizonte, pois ressalta a presença de seus sujeitos e suas problemáticas, seja individual ou coletivamente.

Há ações que promoveram lutas significativas e colocaram o coletivo em movimento pela ação humana sobre questões também humanas, promovendo a ação popular em repulsa

aos processos desumanos existentes. É nos processos de formação humana, junto aos vários movimentos sociais, que passamos a adquirir um caráter educativo-pedagógico que, segundo Gohn (2005, p. 13), “[...] é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. O pedagógico são os instrumentos utilizados no processo”. Portanto, a educação popular é permeada por processos educativos e pedagógicos que se assentam na dimensão política das alternativas pedagógicas nos mais variados contextos formativos, constituídos na cultura popular pelos variados sujeitos.

A Educação Popular traz referência de exilados, presos políticos, livros confiscados, destruídos, porque surgiu desse enfrentamento, das lutas por direitos, portanto, tem a marca da esperança de um mundo mais humano, respeitando os diversos sujeitos, suas peculiaridades e seus saberes (Freire, 1987), porque sempre considerou os povos originários, os povos explorados como sujeitos neste mundo, com direitos a ter voz e vez, ressaltando-se, então, que a educação popular não é originária do sistema institucional escolar, ao contrário, ela surge das lutas, defendendo um projeto de educação onde todos pudessem se beneficiar dela como instrumento de emancipação, libertação (Fernandes, 2020; Teixeira, 1994; Freire, 1981, 1987).

As categorias emancipação e libertação, agregadas à consciência e participação específicas do discurso freireano, passam a compor o viés das mais variadas lutas sociais, pautadas na participação coletiva e ações comunitárias, sendo principal interesse da educação popular, despertando nos sujeitos o senso de coletividade.

A participação coletiva foi uma das vertentes de lutas importantes até hoje nos espaços das organizações populares, dos movimentos de rua, tornando-se um ambiente propício ao surgimento de uma educação voltada às camadas populares, com seus princípios e sua metodologia, fundamentando-se em pautas emancipatórias, reelaborando as práticas educativas, e fortalecendo o aparecimento de outros sujeitos educativos, como os sindicatos, as ONGs, Associações de Moradores, de pescadores, em Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc.

O discurso de popular foi aclamado por boa camada da população envolvida com a causa dos marginalizados/excluídos, inclusive as Universidades buscaram se situar nessa dinâmica. No entanto, a “educação para as massas” não foi, assim, promovida, e serviu mais uma vez às classes dominantes como ferramenta de discurso.

Este discurso pelo popular estava presente nas mais variadas correntes políticas surgidas no Brasil e em diferentes instituições da sociedade civil ou do Estado, tendo sido assumido pelas facções de direita e de esquerda em toda a história do país. São marcantes as políticas getulistas e as do início da década de sessenta - as reformas de base de Jango. Ainda nos dias de hoje, há políticas que, mesmo adquirindo

diferenciadas conotações ideológicas, expressam esse mesmo conteúdo discursivo (Melo Neto, 1999, p.32).

É vasto o processo de surgimento da EP, principalmente porque este não se dá isolado e foi resultado de conflitos que moveram a ação humana em um campo de disputas de forças e de poder político e cultural. A tomada de um posicionamento político era uma premissa frente aos desafios que se estenderam e marcaram as experiências de vida.

O engajamento de entidades foi marcado pelo Movimento Estudantil, Centros Populares de Cultura, Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimentos de Cultura Popular (MCPs). A educação popular se expressou a partir dos variados movimentos culturais, destacando-se Augusto Boal, dramaturgo, diretor de teatro e ativista brasileiro, como um dos principais colaboradores desse movimento, com o Teatro do Oprimido. Tal abordagem teatral buscava promover a participação e conscientização de pessoas e comunidades marginalizadas, a fim de criar espaços de diálogos, reflexão e transformação.

As várias ações estão voltadas à luta por transformação social e preparação da participação política, por meio da educação popular, e às classes menos favorecidas, tendo como um dos marcos as campanhas de alfabetização de adultos.

É nesse contexto que se origina a prática pedagógica de Paulo Freire. Na perspectiva de alfabetização dos setores subalternos da sociedade, desenvolveu a campanha que se tornou uma das maiores referências: ‘De pé no chão também se aprende a ler’ em Natal-RN (Melo Neto, 1999, p. 33).

A EP evidencia importantes desafios, mas com avanços significativos em termos de conquista de espaços, de participação nas lutas por direitos em direção à construção de uma educação emancipadora, reconhecendo as necessidades das classes populares e as considerando como coparticipantes de seu processo formativo em contraposição às práticas autoritárias e desumanas, crescentes no contexto brasileiro, nas lutas diárias e nas experiências que colocam em pauta processos democráticos, interesses coletivos e cidadania, perfazendo um conjunto de elementos coparticipantes e interdependentes de uma relação sociocultural, objetivando a justiça social, liberdade, autonomia e participação, considerando a emancipação mediante a conscientização dos sujeitos.

O arcabouço de experiências da Educação Popular registra a preocupação dos coletivos em seus discursos e debates de caráter mobilizador em prol da “construção de paradigmas emancipadores” (Carrillo, 2013, p. 15). É uma possibilidade da participação dos sujeitos no processo de compreensão crítica sobre a realidade vivida e a sua ação no mundo. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979, p.30).

Para melhor compreensão, destacamos Wanderley (1980, p.83), ao afirmar que Educação Popular é “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe” (...), e ainda explica o sentido de classes populares, “aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas”. Este processo de dominação pode ser aliado à ausência de conhecimento de sua condição de oprimido, do reconhecimento de sua cultura, pois a educação ligada à atividade produtiva, à exploração exerce o seu poder sobre os sujeitos explorados, inconscientes da sua condição de oprimido, pois,

[...] Se o que caracteriza os oprimidos, como ‘consciência servil’ em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase ‘coisa’ e transformar-se, como salienta Hegel [...], em ‘consciência para outro’, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’ (Freire, 1987, p. 36).

Assinalamos que o processo de consciência de si deve transcender a consciência servil, essa relação que sempre prevaleceu entre ricos e pobres, exploradores e explorados, produtores e consumidores, e a toda e qualquer binaridade que exige a dicotomia.

Neste sentido, os sujeitos diversos contemplados pela Educação Popular são amplamente definidos pelas necessidades de indivíduos e grupos que, por diversas razões, foram marginalizados ou não tiveram acesso pleno à educação formal e que buscam por meio da Educação Popular a emancipação e a transformação social (Andrade; Almeida, 2022). Logo, podemos identificar alguns dos principais grupos que compõem essa diversidade, e que também compõem o público da EJA: as populações menos favorecidas socioeconomicamente, pessoas em vulnerabilidade social, setores oprimidos, sujeitos da EJA.

No que se refere às populações menos favorecidas socialmente, a Educação Popular surge como uma possibilidade para que esses grupos observem e infiram na dinâmica socioterritorial, realizando leituras críticas dos contextos que as envolvem, pois ao entender sobre as desigualdades sócio espaciais, observamos “as diferentes problemáticas que permeiam as dificuldades do acesso à educação no Brasil, desde a formação econômica e territorial, e as tramas institucionais que buscam mitigar os altos indicadores de analfabetismo ainda existentes na contemporaneidade” (Almeida, 2022, p. 6).

Sobre as pessoas em vulnerabilidade social chamamos atenção para a necessidade da efetividade das políticas públicas, pois, mesmo que seja composta por pessoas acometidas por dificuldades econômicas e preconceitos culturais, étnicos e de gênero, se faz necessário um olhar educativo que, para instigar e motivar o processo de luta, se utilize “diferentes metodologias, bem como os entraves às mesmas e os diferentes processos sócio-históricos que

invisibilizaram a educação como fonte transformadora de vida e contribuíram para a continuidade de práticas que aprofundam as mazelas sociais” (Almeida, 2022, p. 6).

No que se refere aos setores oprimidos, consideramos aqueles que buscam mudanças na consciência política, social e cultural historicamente ainda consubstanciadas a partir das opressões, bem como aqueles que lutam por formações mais humanizadas. Historicamente, a Educação Popular ascendeu como uma forma de resistência em contraponto às desigualdades sociais, envolvendo a dualidade entre oprimido-opressor, proletário-burguês, escravo-livre, negros-brancos, pobres-ricos, mulher-homem. Almeida (2022, p. 5) assegura que também decorre das “diferentes dinâmicas socio-históricas que contribuíram para a luta pela justiça social que garantiu a institucionalidade da EJA a partir de 1996 e os processos de exclusão”

Sobre os sujeitos da EJA, que compartilham com a educação popular a valorização das experiências dos aprendizes, e incluem um público heterogêneo em diversas perspectivas temos:

[...] a missão da EJA arquitetada a partir de três pilares – função reparadora, função equalizadora e função qualificadora – corroborando por uma educação com qualidade a partir do entendimento sobre a especificidade da formação de professores e do ensinar-aprender jovens, adultos e idosos respeitando-se suas características e valorização do espaço escolar como espaço cultural de aprendizagens trilhando pela superação do analfabetismo ou infantilização das práticas docentes na EJA (Almeida, 2022, p. 6).

No que se refere aos Jovens, adultos e idosos, são aqueles que não concluíram as etapas da Educação básica na idade apropriada, seja por falta de oportunidade ou necessidade. Existem também os sujeitos com diferentes histórias de vida, experiências, culturas e trabalhos: as pessoas LGBTQIAPN+, que buscam acesso à educação, que por diferentes preconceitos inviabilizam seus acessos e permanências; os estudantes das zonas rurais, que não tiveram oportunidade de estudar devido à dedicação ao trabalho desde a infância, na busca pela sobrevivência; as mulheres que, por diversos motivos, tais como as obrigações familiares, o casamento precoce, a gravidez ou a “a necessidade da sobrevivência a partir da venda da força de trabalho para a manutenção da família” (Almeida, 2022, p.7), interromperam seus estudos.

O retorno à escola pela EJA é frequentemente motivado pela busca da autonomia, conhecimentos, melhor colocação no emprego, a socialização, a realização pessoal ou melhores condições de vida para si e para a família. Há ainda o caso das “mulheres em privação de liberdade e as dificuldades que outras mulheres têm em relacionar estudo-trabalho-família resistindo coletivamente” (Almeida, 2022, p. 7).

Embora haja discussões referentes à juvenilização da EJA, público que contempla jovens entre 15 a 18 anos que, por vezes, devido ao fracasso escolar no ensino regular, são

direcionados ou buscam a EJA para concluir seus estudos, lhes assegurando também “novas visões de mundo permeando-se nela a prática da inclusão” (Almeida, 2022, p. 7), muitos desses jovens precisam trabalhar para sustentar suas famílias e o mercado de trabalho os tenciona à certificação de conclusão do Ensino Médio. Não nos esqueçamos das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo e das cidades, que buscam melhor qualificação profissional, inclusão e equalização por meio da educação.

Nota-se que os sujeitos da Educação Popular são diversos e marcados por experiências de exclusão e desigualdade, buscando na educação um caminho para a conscientização, a autonomia, a participação e a transformação de suas realidades sociais. A valorização da diversidade cultural e das experiências de vida desses sujeitos é fundamental para a prática da educação popular, como discutimos anteriormente em relação à perspectiva antropológica.

2.4 A Consciência, a conscientização e a Educação Popular

A realidade em que vive a maioria das pessoas, envolvidas em um mundo mítico que nos remonta às reflexões sobre o mito da caverna (Platão), em que as pessoas se encontram de costas para a luz, para a saída, acorrentados em crenças, valores que as aprisionam cada vez mais, desperta para a importância da conscientização como elemento desencadeador de mudanças, ajuda a pensar que nada está isolado, nem é dado ao acaso.

Fatores históricos relacionados à experiência de educação contribuíram nessa elaboração das experiências em educação popular e nos dizem que o ser humano assim é porque, antes de ser, preconiza-se que há o mundo, fundamentando-se em Heidegger (2015). Afirma-se que, do contrário, não o seria, porque não apenas o ser, mas o que o torna ser são as relações de “ser-em”. Estas relações se dão na realidade vivida, na existência humana em que ocorrem os vários “ser-em”, no qual se dá a consciência, a partir de uma interpretação e ação (ocupação) de sua própria experiência neste mundo.

A busca da conscientização, o pensar crítico sobre a possibilidade de, enquanto humanos, sujeitos cognoscentes, de posse da razão, da sensibilidade, da afetividade, de agir em direção à superação da desumanização em nossas relações sociais, têm a educação com base na formação humana em oposição à instrução das pessoas para atender interesses mercantis das pautas governamentais, perdurando no país ao longo de sua constituição enquanto terra a ser explorada, aproveitada, pois, enquanto nação, a história não é assim contada.

É essa a inserção no mundo da capacidade de reconhecer-se enquanto sujeito e enquanto objeto da realidade na objetivação do pensar crítico. Para Freire, o processo de

conscientização exige a inserção no mundo em que se vive para conhecer a si e ao outro. Precisa de reflexão “do meio”, “do eu”, “do mundo”. A partir dessa reflexão, ele irá se descobrindo como sujeito pensante, buscando respostas e soluções para suas indagações. A conscientização é, para Freire (1970), “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...] Absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despedado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios... [A consciência volta-se] reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isso é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação (Freire, 1970, p.14).

A consciência encontra-se no âmbito do processo de conscientização, portanto é pertinente ressaltar que “aconsentização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer” (Freire, 1980, p. 290). Nota-se, portanto, que a consciência, no contexto da Educação Popular, se refere a uma compreensão da realidade social, política, econômica e cultural em que os sujeitos encontram-se inseridos, incluindo nesta trama o reconhecimento das relações de poder e das desigualdades existentes. Logo, não se trata apenas de um conhecimento superficial, mas de uma percepção aprofundada da própria posição do sujeito no mundo e das forças que moldam ou deformam essa realidade.

A conscientização contribui com o processo de humanização dos sujeitos, outra categoria freireana, atrelada e necessária à busca por conhecer o mundo, reconhecer-se nele e ser capaz de agir para transformá-lo e, “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 2005. p. 32). Neste sentido, a conscientização é o processo de desenvolvimento de uma consciência crítica.

A conscientização é um conceito central na Educação Popular, especialmente associado a Freire (2005), que via nessa educação um despertar para as injustiças sociais e que por/com ela se dá a tomada de consciência do potencial de transformação. Logo, a conscientização permite que os sujeitos leiam o mundo e este processo vai além da simples leitura de uma palavra, e sentir seus sentidos contribui também para compreendermos as estruturas sociais, políticas e econômicas que influenciam suas vidas. Evidencia-se como um processo dialógico de reflexão-ação que valida os sujeitos a se reconhecerem não como meros objetos, mas como agentes de mudança em si e para além de si mesmo perceber-se capaz de transformar a sua comunidade, o mundo em comunhão uns com os outros.

A Educação Popular pode ser compreendida também como uma abordagem pedagógica e um movimento social que se posiciona como um contraponto às políticas neoliberais para a educação que nos valida a “a importância de aprofundar-se no conhecimento dos aspectos relevantes à compreensão das relações do homem na/com a sociedade” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 77) e surge como uma forma de empoderar as camadas menos favorecidas da sociedade, lhes oferecendo oportunidades para analisarmos criticamente as dinâmicas sociais e interirmos nela. A Educação Popular objetiva emancipar e transformar socialmente, considerando o sujeito em sua totalidade e valorizando seu conhecimento e experiências de vida.

Podemos considerar como características principais da Educação Popular a centralidade na realidade social dos educandos, valorizando nos processos de ensino-aprendizagem suas vivências e cultura como ponto de partida para as aprendizagens. Existe também o fomento da consciência crítica (conscientização) sobre as desigualdades e opressões existentes. Há a promoção da autonomia, da participação e do diálogo como elementos essenciais do processo educativo. No caso da EJA, este movimento contribui...

[...] por uma consciência de si, consciência do mundo, o esperar, o lidar com as diferenças – aprendendo quem somos, estarmos sendo e humildade, identidade cultural, o ser político – a não neutralidade, e sonho. Estes elementos encontram-se diretamente relacionados [...] e contribuem por um olhar dialógico sobre a EJA (Almeida, 2022, p. 7).

Compreende-se a EP na perspectiva em contribuir com a formação de sujeitos ativos, emancipados, autônomos e conscientes de sua realidade, e viabilizar a defesa de uma educação como prática de liberdade e como precondição da vida democrática, promovendo a “articulação teórico-integrativa de elementos sociopolíticos que confluem para a compreensão da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Almeida, 2022, p. 5). Neste sentido, a busca pela transformação social, por meio da problematização da realidade e da contestação das violações de direitos sociais, corrobora para a resistência a uma sociedade desigual e aos mecanismos de exclusão social. Logo, há a priorização da solidariedade em detrimento da competitividade.

A Educação Popular utiliza o processo de conscientização para despertar nos indivíduos a capacidade de compreender criticamente a realidade e, a partir dessa consciência, engajar-se na transformação social em busca de uma sociedade mais justa e equitativa e “superar uma educação que visava a transmissão e tecnicização do conhecimento, era projetada uma educação que assumisse a postura de construir, de permitir e tornar os sujeitos também construtores dos saberes” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 78). Ela valoriza a experiência e o saber popular como contributos fundamentais nesse processo emancipatório.

Diante o exposto, destaca-se a importância de ressaltar a consciência e a conscientização para a discussão textual deste estudo, pois nos achados tem-se que “o interesse pela consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento deu surgimento a uma corrente filosófica conhecida como fenomenologia, iniciada pelo filósofo alemão Edmund Husserl” Chauí (2000, p. 65). A autora evidencia a teoria do também filósofo, no sentido de deixar claro, após abordar a consciência sob a perspectiva da razão, a consciência enquanto consciência de si.

Toda consciência, diz Husserl, é sempre “consciência de” ou consciência de alguma coisa, isto é, toda consciência é um ato pelo qual visamos um objeto, um fato, uma ideia. A consciência representa os objetos, os fatos, as pessoas. Cada representação pode ser obtida por um passeio ou um percurso que nossa consciência faz à volta de um objeto. Essas várias representações são psicológicas e individuais, e o objeto delas, o representado, também é individual ou singular (Chauí, 2000, p. 78).

A fenomenologia colabora na compreensão dos sentidos e significados da consciência, estabelecendo que “a verdade se refere aos fenômenos e os fenômenos são o que a consciência conhece” Chauí (2000, p. 130). E completa afirmando em Husserl que o fenômeno que se manifesta para a conscientização é a consciência.

A categoria fenomenológica Consciência envereda como categoria também freireana, acompanhando os escritos desse estudo e possibilitando reflexões críticas sobre o mundo em que se vive, buscando atuar nele. Portanto, refletir sobre a dinâmica de formação da educação, ou mesmo sobre nossa própria realidade pessoal é pertinentemente buscar o caminho da consciência de si, no mundo conhecendo o mundo, dando-lhe significados e reconhecendo a si próprio. Assim como na teoria freiriana tem-se como fundamental o reconhecimento de sua historicidade e do mundo em que vive como pressupostos para a conscientização.

A abordagem sobre a fenomenologia aprofunda-se ao longo dos estudos e fundamenta a metodologia da pesquisa em sua base teórica na perspectiva de fortalecer a discussão em andamento.

2.5 A Educação Popular problematizada por Freire

As relações conflituosas que historicamente constituíram a dinâmica de formação da educação no Brasil expressam os conflitos existentes enquanto resultantes da relação oprimido-opressor (Freire, 2005). Em consequência, surgem inúmeros desafios para a elaboração de um projeto de sociedade diferente, centrado nos pressupostos de uma sociedade democrática, justa e igualitária, cuja explicação está na base de estruturação da nossa sociedade em que não

conseguiu se libertar de características como: “colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática” (Freire, 2005, p. 65).

Pode-se relacionar, assim, à práxis defendida por Freire como o processo de ação-reflexão-ação, numa dinâmica de agir sobre o mundo, pensar ele e voltar a pensá-lo interpenetrado de referências fundantes do ser no mundo e com o mundo, dotado do saber-se com o mundo e com o outro desse mundo. É falar de uma práxis educativa, cujo ponto de partida é a realidade social e a EP, evocando os pressupostos da concepção Freireana, que se tem como princípio outro paradigma de mundo, rumo à construção de projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno. No que tange às várias abordagens sobre os paradigmas surgidos com as mobilizações em busca de uma EP, Carrillo (2013, p.16) afirma que é possível...

[...] no âmbito da educação popular, falarmos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade).

O paradigma construído com a educação popular abre novas possibilidades e favorece amplo debate sobre o que se propõe enquanto educação, universo das subjetividades dos sujeitos, provocado pelos diversos direcionamentos que foram se constituindo ao longo das mudanças verificadas na historicização dos fatos.

Neste sentido, há de se considerar, por certos aspectos identificados na compreensão do paradigma emergente, que, pautados numa causalidade circular, nos incita a refletir que o mundo é constituído de elementos distintos, mas complementares entre si, assim como nos faz inferir que a vida é possível porque é diversa, recursiva, mutável e flexível. Neste sentido, um dos aspectos fundamentais é admitir que o sujeito é capaz de agir sobre o objeto, sofre a ação do meio e, portanto, pode agir sobre ele.

A Educação de Jovens e Adultos está vinculada ao processo de produção da cultura de um povo, e contribui para os processos de libertação, posto que a consciência de si resulta na conscientização de sua cultura. Bosi (1994, p.1) ajuda a compreender a expressão cultural ao afirmar ser: “uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso”.

Brandão (1984) aponta três tendências que abrangem a relação cultura popular e educação popular, no sentido proposto por Freire. É notório que o nascedouro da educação popular perpassou os movimentos culturais e passou a considerar a alfabetização, a conscientização e o fator político-pedagógico preponderantes ao processo de autonomia e

libertação de um povo. Assim, a alfabetização, no sentido da leitura e da escrita como ferramenta de o indivíduo, constituir-se no mundo social.

O processo de alfabetização na perspectiva da Educação Popular é um ato em busca pelo saber, de si e do mundo. Freire (1989, p. 6) diz que “sendo um ato político, a alfabetização de adultos, como toda educação, é também um ato de conhecimento” (...), tornando-se ainda como “ação cultural, a serviço da reconstrução do nosso país e não como um puro ensinar a ler e escrever”. Tem-se claramente a compreensão da essência progressista da Educação Popular. E, segundo Ceroni (2017, p.29):

Ao referir a Educação Popular de cunho progressista e democrático compreende-se o empenho para que o educando se reconheça como sujeito cognoscente, ou seja, sujeito em busca de conhecimento e não um sujeito passivo à espera do conhecimento do educador. A Educação Popular não é neutra, nem política, é atenta à leitura crítica do mundo, antes mesmo da leitura da palavra.

Estar aliada ao projeto de libertação das classes populares coloca a EP no posicionamento claro de negação à neutralidade e de apolítica, porque rejeita esta posição no mundo de conflitos e dominação e a expressão da cultura popular, enquanto pressuposto para a democracia que,

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem participe (Freire, 2005, p. 88).

A evocação da participação dos sujeitos se apresenta como premissa básica, caminho que se faz na caminhada, provocando processos de mudanças de amadurecimento de ideias, posicionamentos frente à realidade, oportunizando outras sociabilidades e a construção de saberes e experiências que se dão na relação uns com os outros. “As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas, estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos” (Debert, 2000, p.148).

A Educação Popular problematizada por Freire (2005) é também uma abordagem didático-pedagógica e um movimento social que visa à emancipação e à transformação social dos sujeitos, especialmente aqueles marginalizados e oprimidos. Freire (2005) a concebe como um contraponto a modelos de educação tradicionais e alienantes, bem como às influências neoliberais na educação. Neste sentido, temos como pilares da Educação Popular numa perspectiva freireana: a centralidade na experiência dos educandos, a conscientização, o diálogo e a horizontalidade, a prática como reflexão-ação, a emancipação e a liberdade, a oposição à educação bancária e o contraponto ao neoliberalismo.

No que se refere à centralidade na experiência dos educandos, Freire (2005) considera a Educação Popular partindo da realidade concreta e das vivências culturais dos alunos. O denominado conhecimento prévio e a leitura de mundo dos educandos são pontos de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a conscientização, um dos conceitos centrais na pedagogia freireana é compreendido como processo pelo qual os indivíduos a partir da reflexão – ação desenvolvem uma compreensão crítica da sua realidade social, política e econômica, percebendo as injustiças e opressões existentes, integrados às problemáticas do seu mundo.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem "distanciar-se" para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser "fora" do tempo ou "sob" o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser "seria" um perpétuo presente, um eterno hoje. (Freire, 1979, p.2)

A Educação Popular busca despertar essa consciência crítica para que os sujeitos se reconheçam como capazes de transformar a sua realidade. Ao se fundamentar no diálogo como contributos pedagógicos essencial, têm-se na relação entre educador e educando na horizontalidade a partilha de saberes, em oposição à relação vertical e de transmissão de conhecimento da educação tradicional. Logo, o educador atua como mediador do processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento. Neste movimento, Freire (2005) critica a educação bancária, modelo tradicional em que o professor deposita conhecimento nos educandos passivos. A Educação Popular, ao contrário, estimula a problematização e a busca conjunta pelo conhecimento, estando também a cultura como sustentáculo para que diferentes conhecimentos sejam mediatos.

A cultura tornou-se um aspecto relevante na educação dos indivíduos que constituíam a população em vulnerabilidade social, permitindo-lhes que a partir da sua realidade pudessem reconhecer o seu lugar na sociedade e desenvolver a consciência crítica diante dos contextos políticos, sociais, culturais e educacionais (Almeida; Bezerra; Fausto, 2022, p. 86).

Ao enfatizar a indissociabilidade entre a reflexão crítica e a ação transformadora, Freire (2005) enfatiza que a Educação popular não se limita à teoria, mas busca levar os educandos a agir sobre a sua realidade, transformando-a, pois para Freire (1987, p. 78) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Na perspectiva de Freire (2005), a Educação Popular se opõe à visão neoliberal, que se trata de uma...

[...] corrente ideológica, de cunho político e econômico pressupõe uma sociedade em que a vontade individual, supere as necessidades coletivas, tendo em vista o crescimento econômico a qualquer custo, desconsiderando contextos como: posição social, raça, gênero, condições socioeconômicas, entre outros (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 82).

A corrente neoliberal na educação prioriza a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, desconsiderando as dimensões sociais, culturais e políticas da educação, fato que inviabiliza “a práxis pedagógica da educação popular no contexto educacional enquanto prática social” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2022, p. 81). A educação popular defende uma educação comprometida com o povo e com a transformação social, visando ao bem social e à solidariedade em vez da competitividade.

[...] é necessário que pensemos a educação, antes de mais nada, como um campo de relações de poder estabelecidas entre Estado e sociedade e que esse contexto é marcado por diferentes influências ideológicas no âmbito político e econômico e pedagógico (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 80).

O objetivo último, mas não tão último, da Educação Popular problematizada por Freire (2005) é a emancipação dos oprimidos e a conquista de suas liberdades. E este processo decorre da conscientização e da ação transformadora, levando os sujeitos a tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias e reconhecendo-se como co-participe da história de seu coletivo, a sociedade.

Freire (2005) acreditava que a educação deveria ser um instrumento para libertar o sujeito, e não para reproduzir e manter o *status quo*, mas devemos considerar que este movimento não se encerra em si mesmo, ele precisa ser retroalimentado, considerando-se que a formação é permanente para além das salas de aula. Sendo assim, a Educação Popular problematizada por Freire (2005) é um processo dinâmico, dialógico e não bancário, que busca desenvolver a consciência crítica dos sujeitos, partindo de suas experiências e conhecimentos, para que possam se tornar agentes de transformação social em busca de uma sociedade mais justa e humana.

2.6 A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: discussão necessária

A Educação de Jovens e Adultos é discutida aqui como campo de discussão dialógica da Educação Popular, no sentido da indissociabilidade entre elas, compreendendo o processo de negação, precarização e negligência com seus sujeitos, nos mais variados contextos, quais sejam, na dimensão das políticas públicas de educação, submetendo os direitos já conquistados a segundo plano, reforçando uma atitude antidialógica, antidemocrática na condução do direito

à educação dos trabalhadores e trabalhadoras, como fator de atendimento a seus interesses e necessidades a qualquer pessoa e em qualquer idade.

É possível considerar a educação de jovens e adultos enquanto premissa da educação popular, utilizando estudos de Brandão (2006), e ainda enquanto “trabalho de libertação através da educação”, em consonância com a teoria freiriana que trata da libertação e também do respeito aos saberes dos educandos, que também encontramos na fala de Arroyo (2017, p. 246): “O conhecimento mais libertador a que têm direito (...) é o direito de saber sua história de resistência por libertação da exploração do trabalho, do racismo, do sexismo, do machismo”. Portanto, é com esta intencionalidade pedagógica que a práxis da EJA necessariamente precisa acontecer.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está alicerçada no enfrentamento aos processos de exclusão, de injustiças sociais, seu campo simbólico está relacionado à perda/ negação/ sujeito fracassado. Em contrapartida, freire nos fala sobre um sujeito histórico/inconcluso/construtor de cultura, pauta-se na concepção dialógica e problematizadora, atua numa prática pedagógica com estratégias didáticas, considerando conhecer e reconhecer as experiências concretas de seus sujeitos. Portanto, de acordo com Freire (1989), ao afirmar a nossa diferença em relação aos animais, somos seres de contatos, “[...] somente o homem, como um ser que trabalha e tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo” e que “Não há aprendizagem em processos que não dizem de suas realidades, seu modo de viver e fazer-se sujeito em um universo real” (Freire, 1989, p. 30).

É importante evidenciar as pesquisas realizadas sobre a EJA, ressaltando a presença da pessoa idosa, compreendendo que esta faz parte da sociedade e, conseqüentemente, faz parte da EJA, antes mesmo de ela se tornar uma modalidade de ensino. Perceber e reconhecer a relevância desses sujeitos perpassa pela necessidade de redefinir o conceito de velhos e velhas, idosos e idosas como garantia de direito. Retomar os pressupostos da educação popular nas discussões atuais fortalece a compreensão de onde vem a educação, seus pressupostos teóricos e metodológicos e que ela não pode se dar aleatória ao contexto de vida das pessoas, bem como suas experiências e suas histórias frente aos desafios que vivemos hoje.

No que concerne a uma perspectiva antropológica na Educação Popular, contributiva a uma Educação de Jovens e Adultos que requer o enfrentamento aos processos de exclusão, poderíamos envolver o reconhecimento da diversidade cultural como um elemento central no processo educativo, entendendo que diferentes grupos possuem saberes, valores e visões de mundo distintos, e, no caso do público da Educação de Jovens e Adultos, seu propósito, partimos do pressuposto que o homem e a mulher são seres de práxis, refletindo sobre o mundo

que vive. Para Freire (1980, p. 34): “[...] a vocação do homem é de ser sujeito” em seu espaço e tempo histórico, por isso busca estabelecer-se no mundo, fazendo parte dele e estar na escola representa a ocupação do meio em que vive, fazer parte dele.

A valorização do conhecimento popular e das experiências de vida dos educandos como ponto de partida para a construção de novos saberes pode estabelecer uma ponte entre o conhecimento informal e o conhecimento formal ou científico, entre tantos saberes, os advindos das experiências dos sujeitos.

Há de se considerar, nesta compreensão, que os pressupostos da EJA, a base de construção curricular e os encaminhamentos didáticos pedagógicos, bem como os saberes ali trabalhados, emergem dos contextos sociais, políticos e culturais, enquanto processo de promoção da humanização dos sujeitos. Não há aprendizagem em processos que não dizem de suas realidades, seu modo de viver e fazer-se sujeito em um universo real. (Borba, 2021, p. 1470)

Uma abordagem sobre a EJA envolve as várias problemáticas do contexto social e seus sujeitos com seus saberes, suas aprendizagens advindas das experiências cotidianas inegavelmente influenciadas pelo modelo de sociedade. As relações de poder e as estruturas sociais que influenciam as oportunidades educacionais e a participação dos diferentes grupos na sociedade, ao serem analisadas, suscita o (re) conhecimento “das realidades sociais que adentravam aos muros da escola, colocando-se frente a um modelo neoliberal e capitalista que influenciava muitas práticas educativas que eram voltadas para formação necessária ao mercado de trabalho” (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 78).

Na promoção de práticas pedagógicas dialógicas e participativas que levem em consideração as vozes e as perspectivas dos estudantes em seus contextos culturais específicos, acredita-se que...

[...] resgatar a trajetória de vida dos educandos, para isso ocorrer é necessário conhecer o perfil do educando que retorna para a escola, em busca de concluir seus estudos e qual objetivo pretende naquele local para que haja inclusão, e aqueles que antes ficavam isolados de uma educação de qualidade ou até mesmo de um acesso adequado, possam se sentir de forma acolhedora dentro da sala de aula (Borges *et al.* 2022, p. 73).

É compreendendo como as identidades culturais (étnicas, de gênero, de classe, etc.) se manifestam e influenciam os processos educativos, que o profissional da Educação de Jovens e Adultos, consubstanciado a partir da Educação Popular, torna-se compreensivo à diversidade dos sujeitos e utiliza-se de “métodos diferentes dos convencionais no processo de aprendizagem, estratégias para uma educação conscientizadora, crítica e transformadora” (Soares *et al.* 2022, p. 26). Logo, uma perspectiva antropológica na Educação Popular viabiliza a integração do olhar da antropologia à compreensão da cultura e da sociedade na prática

educativa, visando uma educação mais sensível às realidades dos estudantes e mais eficaz na promoção da transformação social.

2.7 A Educação de Jovens e Adultos e a presença da pessoa idosa

Ressalta-se no contexto atual a precarização de relações sociais na perspectiva da humanização e o crescimento do número de excluídos e dos precarizados, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras, setores governamentais, intencionalmente negligentes com os aspectos humanos e supervalorização do mercado. Porém, é pertinente destacar avanços no atual governo Lula, um governo de esquerda que tem alavancado possibilidades de ações de combate a pobreza, a fome e criando oportunidades através de criação programas e ampliação das discussões de políticas públicas, inclusive de EJA. Embora tenhamos boas perspectivas, o contexto é de golpe, de negacionismo e de enfrentamento a grupos com fortes ideologias dominantes e amparados por desejo de controle e dominação,

Apesar dos tempos sombrios permanece a luta pelas pautas relacionadas à educação, especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito inalienável garantido na Constituição Federal de 1988; na LDB 9394/96, nas demais políticas públicas conquistadas nas lutas dos movimentos populares, resistindo à negação dos envolvidos neste contexto. Arroyo (2017, p. 47) nos convoca a reconhecer os adolescentes, os jovens e os adultos enquanto estudantes trabalhadores, “vindos do trabalho para a EJA nos obriga a compreender como se dá essa articulação entre lutas pelo direito ao trabalho e à educação, à escola”. Portanto, defende a escuta dos sujeitos da EJA, partindo de “[...] suas histórias pessoais e coletivas de luta por trabalho e pela escola” (Arroyo, 2017, p.48).

As Políticas de Educação de Jovens e Adultos, no que se refere aos documentos sobre a legislação, como Constituição Federal de 1988 e Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), tratam da importância das garantias de “educação de qualidade para todos”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 01/2000), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 03/2010) também complementam e aprofundam esta afirmativa. Pode-se ainda destacar a Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, que alterou o Art. 37 da LDB (9394/96), ampliando sua compreensão:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Este artigo de Lei oferece garantia à proposição “ao longo da vida”, formalizando o direito à pessoa idosa de ter acesso à educação, destacando a importância do enfrentamento à negação de direitos. Haddad (2011) e Arroyo (2008) argumentam sobre uma educação que se preocupa com seus sujeitos e sua realidade de vida. Reconhecendo-os como estudantes trabalhadores, ressaltamos o estudante que possui outro projeto de vida que não seja a preparação para o trabalho ou, atualizando o discurso, para o empreendedorismo, discurso ferrenho, defendido na sociedade brasileira atualmente.

Garantir o direito aos sujeitos da EJA, inclusive da pessoa idosa, é uma premissa básica à cidadania. Neste sentido, o olhar sobre a prática pedagógica docente tem o intuito de evidenciar os fenômenos educacionais, entendendo-a como uma dimensão da prática social, o que implica atribuir o sentido da escola e das ações ora praticadas no cotidiano escolar. O cotidiano aparece como aspecto fundamental a esta prática, que precisa ser acertada e coerente com as reais necessidades daquele contexto. Para isso, é preciso “pensar certo” esta prática e, como afirma Freire (1997, p. 41), é a melhor forma de pensar.

Os sujeitos da EJA podem ser estudantes na perspectiva do preparo para trabalhar, trabalhadores que precisam estudar para melhor se qualificar, numa crescente heterogeneidade pela incorporação de jovens adultos originários de vários grupos sociais, sujeitos (homens e mulheres) de direitos, jovens acima de 15 anos, maioria destes sendo mulheres, e a presença constante de pessoas idosas, garantidas por lei, segundo o Estatuto da Pessoa Idosa (2003. p. 22): “A Pessoa Idosa tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. Pertencem a grupos sociais específicos, são diferenciados das crianças, são sujeitos produtores de cultura, com experiências de vida diversificadas, possuem objetivos, intenções determinantes e sua relação com o trabalho é uma tônica importante, trazem consigo os saberes de uma vida, de outras histórias silenciadas.

Em nossa sociedade, a cor, classe social e gênero determinam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e também Idosos da educação, normalmente da escola noturna. São ainda sujeitos de direitos, posto que a educação é um direito subjetivo e inalienável. Observa-se também a presença do conflito geracional entre as pessoas jovens que normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda suas demandas, conforme afirma Carrano (2007).

O conflito geracional se dá nessa referência que os mais jovens trazem e entram em confronto com as referências trazidas pelas pessoas de mais idade, quanto aos interesses, comportamentos e dinâmica diferenciada de estudar, reforça a importância de trabalhar a

educação intergeracional, aumentando o protagonismo das pessoas idosas no espaço escolar e social.

O conflito geracional aliado à presença da diversidade geracional na EJA apresenta-se com um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda as suas demandas (Carrano, 2007).

De acordo com os dados obtidos no Pnad (2019), cerca de 11 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, não-alfabetizadas no Brasil, representam 6,6% da população nesta faixa etária. Entre as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo é mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). Tais dados confirmam que os processos de exclusão se acentuam dependendo da classe social e econômica das pessoas, reafirmando as marcas históricas de marginalização, negação e finalmente a exclusão, verificada durante a pandemia pela falta de atenção devida à EJA, bem como a frágil referência nas políticas curriculares nacionais, geradora de muitos debates e polêmicas.

De acordo com o Parecer 06/2010, Art. 5º, obedecido o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, foi considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental, a de 15 (quinze) anos completos. Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos, portanto há um respaldo legal para a presença desses jovens na EJA, determinando a necessidade de processos educativos que possibilitem o respeito à diversidade cultural e principalmente à diversidade etária.

Diferente de algumas experiências atuais, o convívio entre jovens e idosos pode ser uma experiência enriquecedora para ambos, tanto nos aspectos culturais, como nas experiências de vida e na partilha de conhecimentos, pois acreditamos que: “a diversidade de olhares nascidos das diferentes experiências vividas pelos alunos contribui fazendo crescer as possibilidades de compreender o que está sendo estudado” (Brasília – 2006, cad. V p. 53).

No que tange à realidade dos estudantes da EJA, tanto as pessoas jovens quanto as pessoas idosas estão inseridas num contexto diversificado. As variadas formas de vidas desses sujeitos compõem a caracterização da EJA, promovendo uma reflexão crítica sobre o quê, como e por que ensinar, considerando que deve aliar o currículo e a prática pedagógica à realidade de pessoas de diferentes idades, o mais jovem com percepção de mundo e de vida distante das

perspectivas dos mais idosos. Nessa compreensão, é possível entender que, além de lidar com a heterogeneidade da turma, precisa pensar o currículo e as especificidades de cada estudante.

Destaca-se também a presença da pessoa idosa na EJA, a qual, devido a esta diversidade geracional, ao mesmo tempo em que ficou mais jovem, amadureceu. Este conflito geracional precisa ser analisado, pesquisado e compreendido como consequência das condições sociais e culturais da sociedade, não podendo ser ignorado, pois estas gerações de sujeitos com suas diversidades foram acolhidas e precisam ser vistas como realidade. Arroyo (2007, p. 07) diz: “a EJA tende ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Portanto, há necessidade de se pensar a EJA e suas múltiplas especificidades, em que as pessoas Jovens, Adultos e Idosas são sujeitos humanos, com saberes e valores acumulados, experiências e identidades culturais reafirmadas no envelhecimento. E sobre elas, é possível inferir alguns pontos relevantes a partir da discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos e a importância da cultura e das experiências de vida dos alunos.

Na Educação de Jovens e Adultos, o público é composto por jovens, adultos e idosos, cada um trazendo consigo uma bagagem de crenças, valores, conhecimentos e histórias de vida construídas ao longo do tempo. Logo, a valorização desses elementos culturais e experienciais é fundamental no processo de ensino-aprendizagem na EJA (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 87).

A participação de idosos na Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar, por exemplo, espaços para que eles compartilhem suas experiências e conhecimentos culturais acumulados ao longo da vida (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 87). Esse compartilhamento pode, por sua vez, fortalecer e reafirmar suas identidades culturais ao se sentirem valorizados e reconhecidos por suas contribuições nas aulas de Geografia, História e Língua Portuguesa, por exemplo.

Pela Educação Popular valoriza-se a importância da cultura popular como um mecanismo de aprendizagem, pois, ao promover o conhecimento da diversidade, da pluralidade e das singularidades dos sujeitos com a participação de idosos em iniciativas, assegura-se a oferta de oportunidades para as expressões e reafirmações de suas identidades culturais por meio de atividades que valorizam suas tradições, memórias e saberes, nas aulas de arte, por exemplo, corroborando para o rompimento com a educação tradicional (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 87).

É importante notar que os alunos da EJA, incluindo os mais experientes, buscam na educação não só a qualificação, inclusão e novas chances de ascensão social, mas também a

socialização que advém das expressões culturais. Para os idosos, a motivação para o retorno aos estudos pode incluir a busca por socialização, acompanhamento de familiares, ou mesmo a realização pessoal (Almeida; Bezerra; Fausto, 2023, p. 87). Nesse processo, que envolve a busca e interação, a troca e partilha de experiências e as valorizações do conhecimento prévio, podem contribuir para a reafirmação de suas identidades culturais dentro de um novo contexto de aprendizagem e convívio social a partir do processo de escolarização.

São necessárias ações de efetivação de políticas públicas, comprometimento político, pedagógico, respeito às diversidades dos sujeitos em seu contexto, reconhecer e respeitar os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de direitos concretos, os quais estão no mundo para construí-lo e nele se reconstruírem. A escola precisa ser um espaço que respeite e considere a intergeracionalidade em seu currículo precisa trazer as problemáticas de sua vida, seu cotidiano, com sentidos e significados, numa relação sujeito-mundo, na busca por ser mais, “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 197).

E ainda, como nos afirma Freire (1997, p. 60):

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Precisamos de educadores corajosos, que amem a escola e seus sujeitos, amem a vida, amem o outro e elaborem outra dinâmica em consonância com um fazer crítico, criativo, pautado na realidade, porque nela estão inseridos, esperançosos, humanizados e porque estão vivos, dão sentido ao processo de aprender e ensinar com bases nos princípios de equidade em que o ato de ensinar se transforma numa ação político-cultural, sem descuidar de buscar compreender as subjetividades dos sujeitos da EJA para além da visão que os compara aos “[...] marginais, aos oprimidos, aos excluídos, aos empregáveis, enfim, aos miseráveis” (Arroyo, 2008, p. 221).

É notório que se deva respeitar os alunos da EJA e suas diferentes realidades, que os distanciam da ideia de “faixa etária adequada”, “tempo certo de aprender” e entre outros termos representativos de negação, reprimindo os desejos e necessidades de estudar. Deve-se considerar que as pessoas estudantes dessa modalidade de ensino trazem consigo uma bagagem cultural de saberes, rica de elementos da vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) afirmam que:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)

inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...] (Brasil, 2000, n.p).

A Educação de Jovens e Adultos existe e persiste, apesar das forças que a ela se contrapõem, como efetivação de direitos dessas pessoas que já vivenciaram a ausência de atenção na infância. Deixar de ir à escola na infância não é uma questão de escolha, mas a falta dela, em virtude de que a educação básica, a sociedade, o Estado não garantiu as condições necessárias para exercer o direito à educação. É possível concordar com Melo (2020, p. 97), quando afirma que:

[...] a educação básica não promoveu o desempenho de qualidade social na vida das crianças que, paralelamente ao seu desenvolvimento foi se distanciando da escola, justamente por causa das suas condições sociais, econômicas e culturais que passaram ser obstáculos ao seu desenvolvimento cognitivo, social e político.

A negação de uma educação de qualidade às pessoas das classes populares representa uma maneira de impedir a participação ativa dos sujeitos na construção da cidadania, o que justifica as ações em prol dos direitos das crianças, jovens e adultos, como preconiza a constituição, efetivação das políticas públicas para educação, especificamente das escolas da educação básica, despertando o interesse na busca por efetivação das políticas públicas no contexto da educação que, em meio a tantos direitos usurpados, como o direito à terra, à territorialidade, sua identidade, sua cultura, possam apropriar-se do direito à escola e à educação de qualidade.

Ser estudante da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é um desafio de coragem, força e fé, pois significa forçar mais a entrada em uma porta por vezes fechada, a porta da escola, do direito. É importante reconhecer que a atual conjuntura sociopolítica nacional coloca em xeque avanços e conquistas recentes do processo de redemocratização da sociedade brasileira, em especial, no que tange ao respeito do direito de supostas minorias, sendo que no caso dos sujeitos jovens e adultos e idosos alijados do direito de estudar na idade “adequada”, um cenário de incertezas se coloca ainda maior. Assim, pergunta-se:

- As características próprias da EJA têm sido suficientes para desenvolver uma proposta consequente as suas necessidades? O que vemos? O que falta?

Nesse contexto, entender que a EJA é uma modalidade se faz necessário, pois ela exige um modo diferente de fazer. O modelo que temos não está preparado para atender a esse público, ela é diferente por uma série de razões.

Para a construção dessa escola (que deve ter currículo, metodologia e avaliações diferenciadas), é preciso levar em consideração questões como:

- O que ele não aprendeu?
- Quais seus desejos e expectativas?

- O que buscam na escola?

Entendemos que só faremos diferente quando houver:

- Maior compreensão acerca do mundo que esses sujeitos habitam;
- Entender o que eles buscam nessa escola e de que escola eles falam/sonham;
- Consideração dentro do currículo/metodologias/avaliações seus projetos futuros e suas necessidades.

“Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA” (parecer CNE/CEB 11/2000) é um dos pontos presentes nas Diretrizes Nacionais.

É necessário construir a cultura do direito à educação de Jovens e adultos. Está na Constituição Federal (CF de 1988), LDB (9394/96) nos artigos 37 e 38, mas não está na cultura, no contexto da sociedade. O espaço escolar precisa estender a discussão e a compreensão de que é culturalmente compreendida como espaço de formação, de preparo para a vida social, para o trabalho que foi excludente para a maioria da população brasileira.

O modelo de educação seguido nas escolas e proveniente da educação jesuíta passou a ser a base fundamental dos processos de ensino pautados na disciplina e no acúmulo de conhecimentos, que perduram até hoje nas práticas pedagógicas docentes e saudosas, classificadas no campo da pedagogia tradicional como tendências explícitas nos estudos de Saviani (2009) e reflexões de Libâneo (2000). Outro aspecto discutido por Bourdieu (1999, p. 53) é sobre o discurso da igualdade formal que orienta a prática educativa que encobre a indiferença face às desigualdades reais e dirige-se apenas aos alunos com uma boa herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

A educação sendo privilégio não há de ser para todos concomitantes à falta de interesse da classe dominante, passa a fortalecer o distanciamento das condições de acesso e permanência à escola, tema já bem discutido no âmbito educacional e que retrata a situação dos estudantes da EJA, os quais buscam o acesso à escola, no entanto, não dão continuidade pela ausência de condições ao “direito à continuidade nos estudos”, retomando, assim, a afirmativa do direito à educação a qualquer tempo da vida, pois buscam a superação do tempo perdido, se percebendo enquanto sujeitos concretos e de direitos, contrapondo-se à ideia de que são sujeitos abstratos, insignificantes, sem histórias, sem sonhos, sem valores.

2.8 Educação ao longo da vida como conquista de direito

O texto aborda as fragilidades éticas, morais e sociais no contexto atual, evidenciando a exclusão e a desumanização promovidas por políticas que desconsideram o valor das vidas humanas, destacando a necessidade de lutar pela manutenção e ampliação de direitos, especialmente na educação.

A educação ao longo da vida como conquista de direito significa o reconhecimento de que o direito à educação não se limita à idade escolar convencional, mas se estende por toda a vida do indivíduo. Com a Educação de Jovens e Adultos os sujeitos são trazidos de volta à escola e oportunizada a educação escolar.

Neste sentido, essa perspectiva nos permite compreender que a busca dos sujeitos por aprendizagens é um processo contínuo e permanente, essencial para o desenvolvimento pessoal, a participação cidadã, a qualificação profissional e a inclusão em uma sociedade em constante transformação.

A conquista de direitos decorre de diversas estratégias que envolvem o reconhecimento legal, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o respeito às declarações internacionais, as funções sociais da EJA, o referencial freireano e o atendimento a públicos diversos.

No que se refere à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), encontra-se estabelecido o direito à educação para todos, independentemente da idade, e no Artigo nº 37 da LDB é explicitada a afirmação de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996). Essa redação foi complementada pela Lei nº 13.632 de 2018, reforçando o caráter contínuo da aprendizagem (Brasil, 2018).

A necessidade da criação e do desenvolvimento de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos evidencia o reconhecimento do direito à educação para além da idade regular. Programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), embora com suas críticas, visam atender às necessidades de jovens e adultos que não completaram a educação básica na idade apropriada (Soares *et al.*, 2022, p. 31).

No que concerne às declarações internacionais, temos em destaque a Declaração de Hamburgo (1997), resultante da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos

(CONFINTEA), influenciou o Brasil ao propor a Educação de Jovens e Adultos de forma contínua, acompanhada de políticas públicas para assegurar esse direito ao longo da vida, considerando a modalidade como exercício de cidadania (Soares *et al.*, 2022, p. 30), representando um influenciador na formação dos fóruns de EJA no Brasil. “Foi um significado não tanto pelos efeitos concretos da agenda elaborada em Hamburgo para cada país, mas pelo que representou para o Brasil aquele momento histórico que iria resultar na constituição dos fóruns.” (Costa e Machado 2017, p.105)

A função da EJA encontra-se delineada a partir de documentos como o Parecer CNE/CEB 11/2000, abrange a ideia de educação ao longo da vida a partir de suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (ou permanente). Logo, a função qualificadora reconhece o caráter inacabado do ser humano e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e encontra-se alinhada à perspectiva freireana, fundamental para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ao enfatizar a educação como um processo contínuo e como instrumento de emancipação e transformação social, Freire (2008, p. 12) afirma que o ser humano é incompleto por natureza e deve estar em constante formação.

O acolhimento do público heterogêneo formado por jovens, adultos e idosos, com diferentes histórias de vida e motivações para retornar aos estudos compreende a diversidade e reforça a necessidade de uma oferta educacional que considere as diferentes fases da vida e as necessidades específicas de cada indivíduo, reconhecendo que a busca por conhecimento pode ocorrer em qualquer momento.

Sendo assim, a educação ao longo da vida como conquista de direito representa um avanço na compreensão da educação como um direito humano fundamental que não expira com a juventude. Exigem-se a partir dela a existência e operacionalização prática e dialógica das políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todas as faixas etárias, reconhecendo a importância da aprendizagem contínua para o desenvolvimento individual e social. A Educação de Jovens e Adultos, nesse contexto, reforça a percepção prática de humanidade, ao oferecer oportunidades para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, possibilitando a retomada dos estudos e a continuidade da aprendizagem ao longo de suas vidas.

O contexto atual caracterizado apresenta não apenas problemas sociais, econômicos e políticos, mas revela as fragilidades de aspectos éticos, morais e de desumanização dos sujeitos, expressos na retirada de direitos constitucionais e aliados ao fortalecimento de todo o tipo de exclusão, resultante de uma política governamental que ignora o valor das vidas humanas.

É um processo de retrocesso necrófilo e, diante destas breves constatações, têm-se a ousadia e a clareza de relacionar os esforços em manter direitos conquistados ao longo das últimas décadas, pois que os mesmos resultam em expressões de experiências concretas fundantes das lutas sociais, incluindo a luta por uma educação pública e de qualidade para todos e todas, enquanto direito inalienável. Sendo assim, é possível utilizar-se deste direito a qualquer tempo em sua vida, mediante suas condições e independentemente de motivações.

A educação é um debate que persiste há muitas décadas, tomando força no Brasil, principalmente com as discussões a partir da reunião da Unesco, que resultou em uma série de publicações da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE; CERI, 1973) e no relatório Jacques Delors (2000). Este último tornou-se referência educacional, nos convidando a pensar os saberes para o século XXI, referenciando os quatro pilares para aprender a “conhecer, ser, fazer e conviver” como aspectos fundamentais para a construção de um mundo mais humano, em que novas formas de sociabilidades fossem construídas.

Em uma análise preliminar, em documentos oficiais que tratam da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, sobre as garantias de direitos à educação, negados na legislação atual, observa-se que a importância do estudo está pela evidência ao tema e por servir como denúncia aos processos de exclusão, tendo como foco a exclusão da Pessoa Idoso que ocupa os espaços da EJA que não é considerado em suas especificidades nos processos educativos desenvolvidos no âmbito escolar, reforçando o estigma de que para o idoso não há mais perspectivas futuras.

Tal afirmação está carregada de preconceitos de geração, baseados na ideia do idoso como incapaz, uma vez que já não é considerado produtivo no contexto da sociedade capitalista. Elias (1990, p.85) afirma que “as pessoas quando envelhecem e ficam mais fracas, são mais e mais isoladas da sociedade e, portanto, do círculo da família e dos conhecidos”. Em seu texto sobre “envelhecer e morrer”, chama a atenção para a forma como a sociedade lida com o envelhecimento associando a morte, no entanto a velhice ainda oferece possibilidades de vida que precisam ser com o mínimo de dignidade, proteção e cuidado.

Lidar com as questões do envelhecimento na família é lidar com condições diversas e complexas relacionadas aos aspectos da saúde, convivência com diferentes sujeitos em gerações diferentes permeadas de conflitos, confrontos de idéias valores e modo de viver. Dividir o mesmo espaço além de desafiador exige o respeito a trajetória de cada sujeito o que nem sempre é tão fácil e por outro lado a pessoa idosa vive longe dos familiares distanciando-se também dos cuidados e acompanhamento necessário, o que representa o isolamento social.

É preciso estabelecer novas sociabilidades sob a ótica da visão humanista em que se construam novas sociabilidades, fortalecendo o vínculo familiar, das variadas formas,

restabelecer o senso de coletividade e as variadas gerações possam fazer parte dos mesmos espaços, neste sentido deve-se construir outras sociabilidades mais humanas que estejam sempre a serviço das pessoas e não o contrário. Para esta discussão, os documentos usados enquanto ponto de partida foram: Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais Parecer CNE/CEB nº 11/2000, fazendo também referência aos estudos de Haddad (2011) e Freire (1973), que apontam para a importância da educação enquanto parte do processo de humanização dos sujeitos, e de Arroyo (2017), que destaca a importância dos sujeitos da EJA.

A discussão do texto transcorre no contexto atual, tendo o enfrentamento à égide do sistema capitalista e suas mazelas e, neste contexto, o que mais se evidencia é a precarização de relações sociais, indo contra a perspectiva de garantia do direito, revelando a importância em evidenciar os conceitos explícitos nos vários documentos sobre EJA.

Baseando-nos na LDB 9394/96, destacamos “o artigo 37 da Lei 9394/96, que se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, n.p.). Este mesmo artigo propõe, no §2º, que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996, n.p.). Esta base legal passou a fundamentar a referida modalidade de ensino, reafirmando o “direito à continuidade nos estudos” (Brasil, 1996, n.p.), e ainda destacamos nos textos as expressões, como: “idade própria”, “idade regular” (Brasil, 1996, n.p.), para reafirmar que a educação se dá ao longo da vida, em contraposição à ideia de que a infância é a época de estudar e na fase adulta não se tem capacidades ao estudo.

Conforme defendido nos fóruns de debates, como a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confintea), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apontou-se para a necessidade de se estabelecerem debates internacionais e se definirem políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos como prioridade social, com vistas ao desenvolvimento humano, compreendendo que a sua formação nunca está terminada, se desenvolve ao longo da vida do ser humano, o que culmina com afirmações freirianas sobre a inconclusão dos sujeitos. Para Freire (1997, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Ainda nas Diretrizes curriculares, encontra-se poucas referências à Pessoa Idosa, mas ao retomar o texto que trata da função da EJA, tem-se que aponta em sua primeira função, a

reparadora, a EJA é tida como “uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações”.

Representa como posto nas diretrizes,

[...] o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento (Brasil, 2000a, p. 7).

Este tópico inclui a Pessoa Idosa como sujeito que contribui com suas experiências, contempla suas capacidades, visto que enquanto ser humano é historicamente capaz de aprender, de mudar a si e ao mundo em que vive, porque estando no mundo é ser de transformação, levando a olhar os três desafios posto por Haddad e Di Pierro (2000, p. 122): [...] “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente”.

Dando continuidade ao texto das DCNs, citando a EJA, inclusive quando tratam das suas funções, afirma-se:

- **Função reparadora:** vista como uma chance sólida da presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos, para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais;
- **Função equalizadora:** reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. Deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;
- **Função permanente ou qualificadora:** propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

É preciso situar o processo histórico de escolarização, considerando as pessoas jovens, adultas e idosas, e refletir sobre tais sujeitos que estudam na EJA, nessa perspectiva significa considerá-los para além da dimensão cognitiva, a partir da qual são pensados no processo histórico de escolarização.

Também implica em desconstruir uma percepção homogênea sobre quem são os estudantes, ultrapassando-se as categorias abstratas de jovens e adultos para as quais se convencionam características e lugares sociais, reconhecendo-os como pessoas prejudicadas pelas injustiças e desigualdades sociais, sobreviventes de um processo de colonização ainda presente em nossa realidade, tomando-se a forma como a sociedade esteve estruturada e ainda perpetua valores, princípios que vieram à tona após 2016, quando vivenciamos a experiência de um governo de extrema direita no poder. Na defesa do patriarcado em nome de Deus e da família, o país foi tomado por uma onda de negação de direitos e, dentre eles a educação, tivemos a EJA sob ameaça.

A condição de classe, a cor, etnia, gênero passando a determinar direitos da população ou não, tudo alimentado por ódio e violência de forma impactante na vida das pessoas. Foram pouco mais de dois anos de suspensão de direito e sob ameaça à vida, sendo freado com novas eleições, e na condição de um governo democrático retornado ao poder, o país retoma seu processo de reconstrução e de lutas por pautas de direitos com o governo de esquerda com Luiz Inácio Lula da Silva.

A retomada de discussões sobre educação se verifica em torno da pauta do Ensino Fundamental, Médio e sobre a EJA, considerando importante a formalização do pacto pela educação no país, justificando-se com dados obtidos em Pesquisa Nacional, realizada em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua),

[...] no Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, o equivalente a uma taxa de não alfabetizados de 5,4%. Por isso, a alfabetização de jovens e adultos é necessária para garantir o direito à educação desse grupo que nunca frequentou a escola ou não concluiu a educação básica (Brasil/IBGE, 2023, n.p.).

Mediante os dados obtidos, foi lançado o pacto nacional, reafirmando os pressupostos de uma sociedade democrática em defesa de uma educação permanente, reparadora, equalizadora como propõe as funções da EJA, preconizando a garantia do direito a todas às pessoas, independentemente de idade. O fortalecimento das políticas educacionais reuniu diversos setores, como a sociedade civil, a partir dos movimentos sociais de educação, ministérios, organismos internacionais e setor privado em ações que buscam implementações importantes, barrando o andamento da desarticulação das políticas públicas da EJA.

As finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024, n.p.).

Seria muito significativo se a EJA promovesse condições dignas e garantias de direitos à educação de qualidade a todos e todas que nela buscam uma oportunidade de melhorias de vida e de assumir sua cidadania, no entanto, o crescimento do número de excluídos e dos precarizados, em sua maioria trabalhador e trabalhadora, cada vez mais cresce, sendo essas pessoas cada vez mais ignoradas.

Seguindo o processo inicial de análise, não foram encontradas referências nos documentos oficiais atuais da educação, diga-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), ações para a continuidade nem garantias de direitos educacionais à população desta modalidade de ensino, gerando polêmicas e discussões a respeito da lacuna.

O que se tem neste documento, reformulado após crítica sob as condições em que ocorreu, de forma aligeirada e sem considerar a palavra dos sujeitos individuais e coletivos que dela fazem parte, é a referência feita à EJA com a seguinte proposta: “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Tal alinhamento representou reduzir a EJA aos processos de ensino regular, sem considerar suas próprias especificidades.

Apesar dos vários referenciais elaborados à luz do contexto da EJA, o referido documento de base nacional curricular ignora veementemente as Diretrizes Curriculares da EJA, resolução nº 11/2000, que marcam para a modalidade as especificidades próprias no atendimento e na construção pedagógica de sua proposta, ao desconhecer ainda a diversidade nela existente, os processos de formação docente, por fim, afunilando a EJA na preparação para o trabalho e em um reflexo da educação fundamental e do ensino médio, negando sua identidade política e pedagógica, defendida em seus pressupostos históricos e filosóficos, fundantes nos estudos freirianos.

É necessária, portanto, a retomada das proposições da EJA com o universo dos estudantes trabalhadores, reestruturando a educação, levando em conta dois pontos básicos apontados aqui: o primeiro ponto é avançar na reconquista da EJA, enquanto pressuposto de uma educação política e pedagógica; e o segundo, como direito à educação pública de qualidade em defesa dos sujeitos excluídos dos seus direitos, alinhando a EJA aos pressuposto de uma educação popular calcada na base da humanização dos sujeitos, apesar de uma sociedade capitalista e desumana.

Nesta reflexão crítica/analítica sobre a educação popular voltada para a especificidade da educação de jovens e adultos, é assinalado que ambas estão implicadas e imbricadas. Sendo assim, é importante dar ênfase ao processo da educação popular que permeia os processos de ensino-aprendizagem para o público-alvo da educação de jovens e adultos.

São muitos os correlatos enunciativos que derivam da educação popular, como: consciência, conscientização, democracia, participação, diálogo, presença, autonomia. Enunciados estes que são praticados por sujeitos singulares e plurais, como os movimentos sociais.

Por conseguinte, evidencia-se a complexidade historiográfica da educação popular ao alicerçar as bases da educação de jovens e adultos. Práticas pedagógicas, que são pensadas problematizando a realidade social, histórica, cultural, política e econômica dos sujeitos envolvidos no processo, porquanto, a educação popular é voltada para práxis com sujeitos concretos, socialmente incluídos nos espaços de bem-estar social. Em outras palavras, sujeitos críticos e ativos de sua cidadania plena e autônoma, os quais precisam enveredar por dizer a sua palavra. A palavra expressa é carregada de “significado” e de “sentido”. Para Vygotsky (2008, p. 125),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos [...].

É necessário que a escola ultrapasse a visão racionalista do ensino, conteúdos, e assuma a função de produzir sentidos, permitindo que cada indivíduo construa seu pensamento e ação por meio da reflexão da própria experiência.

3 A VELHICE E O ENVELHECIMENTO: conceitos que aproximam do objeto de pesquisa

Neste capítulo tem-se uma abordagem teórica sobre a temática da velhice e do envelhecimento, inicialmente situando os conceitos, mas de forma interligada à dimensão contextual sobre o tema. Relatos das experiências tornaram-se importantes por representarem sujeitos em enfrentar os desafios para ser e estar no mundo, partilhando e convivendo com os demais, entrelaçando suas histórias e experiências de vida em que os elementos tempo, memória são acionados com riqueza de detalhes em seus textos narrativos. É a experiência de vida marcando o tempo e a memória no percurso da história.

3.1 Envelhecimento: situando o tema

São várias as formas como os povos e as culturas antigas viam o envelhecimento. Alguns exemplos podem ser apresentados adiante, como forma de configurar, inicialmente, a discussão sobre a velhice e o envelhecimento. Uma breve abordagem a partir de aspectos históricos mais gerais situará os escritos mais adiante uma vez, portanto, considere-se que as ideias que as pessoas têm sobre a velhice dependerão da época, da cultura, da sociedade, das diferentes visões históricas e dos lugares onde as pessoas vivem.

Na China, Lao-Tsy, o filósofo e historiador, considerava a velhice o ápice da existência, enquanto Confúcio via o cuidado filial como uma das mais belas demonstrações de afeto. Já na Grécia, a velhice era vista com medo e desdém, principalmente pela perda de vigor, prazeres e capacidades dos sentidos, contrastando com a valorização da juventude e da saúde. Aristóteles encarava a velhice como algo triste, uma condição que tornava a pessoa menos digna, diminuída e, portanto, inadequada para o poder. Contudo, Sócrates, na obra "A República" de Platão, argumentava que o envelhecimento não era um fardo para a sociedade.

Em seus diálogos socráticos, Platão discorre que é dever dos filhos cuidar de seus pais, já que o envelhecimento está atrelado tanto à índole de cada um, quanto à qualidade da atenção à saúde desfrutada ao longo da vida. Adentrando nas ideias platônicas, Cícero – ao criticar severamente o preconceito, a falta de respeito e a exclusão da pessoa idosa em sua obra *Senectute* – argumenta que a velhice não deve ser encarada apenas como algo individual, mas também em seu significado nas dinâmicas sociais e de poder.

Em diversas nações asiáticas, como a China e o Japão, a terceira idade é geralmente encarada com grande estima e admiração. A ideia de "respeito aos pais e ancestrais" é muito

presente, e os idosos são considerados mestres em sabedoria e exemplos a serem seguidos. As tradições incentivam a interação entre diferentes gerações, onde os mais velhos participam ativamente da rotina familiar e da comunidade. Essa cultura de respeito pelos anciãos pode influenciar positivamente a forma como são acolhidos e amparados na sociedade.

No contexto ocidental, envelhecer está comumente ligado à fragilidade física, enfermidades e, inevitavelmente, ao fim da vida. Os meios de comunicação e o marketing, focados no mercado e no consumo, frequentemente exaltam a juventude como o padrão a ser seguido.

A sociedade ocidental contemporânea, focada no sucesso individual e na eficiência, pode diminuir a importância dos idosos a partir de sua forma de constituir as relações humanas, baseadas em relações de produtividade. Apesar disso, existem iniciativas que visam reconhecer o valor do conhecimento e da vivência adquiridos ao longo dos anos. No entanto, podemos perceber ações do mundo moderno utilizando-se da imagem da pessoa idosa nos meios de propaganda, difundindo vida longa, qualidade de vida que perpassam a realidade da velhice e os vários significados, atentamente para a condição econômica e de classe. É o que Debert (1979, p.72) denomina de “privatização da velhice”, “processo em que seus dramas se transformam em responsabilidades dos indivíduos que negligenciaram seus corpos e foram incapazes de se envolver em atividades motivadoras”. Ou seja, culpabiliza o sujeito pela condição a que chegou à velhice, negligenciando os cuidados com seu corpo, já que não evitaram o desgaste, seja ele físico ou biológico.

Dessa forma, é exigido dos sujeitos pela sociedade mercadológica a autossustentação no âmbito familiar ao seu próprio custo ou da família, como tendência de um projeto neoliberal em Estado mínimo. Estevam, Francisco e Silva (2021, p.02) escrevem:

A expressão “privatização da velhice” para designar condições emergentes de um conjunto de processos co-implicados: a subjetivação neoliberal - sintetizada na difusão do modelo da “empresa de si”; a expansão da comodificação da “saúde” e do “bem-estar”, associada à comodificação crescente das relações sociais; e a mutilação da vida comum - que se expressa no recuo dos sistemas de proteção social, na extrema privatização da vida doméstica, com esgarçamento de laços de vizinhança e progressão da nuclearização familiar, no desfazimento de arranjos comunitários tradicionais e de suas arquitetônicas de saberes e sentidos para a manutenção compartilhada da vida e o cuidado mútuo.

Colocar apenas nas mãos da família a responsabilidade sob a pessoa idosa, significa o Estado ausentar-se de suas atribuições e comprometer a qualidade dos cuidados com esta pessoa, além de sobrecarregar a família e afastar a responsabilidade da saúde e da assistência social e demais setores que devem garantir direitos ao cidadão e cidadã. Há necessidade que haja uma conciliação entre estes, para que seja promovida a qualidade de vida à pessoa idosa e

amparo às famílias neste processo de cuidado, advindos dos vínculos intergeracionais que surgem do afeto das redes de convivência na família, não necessariamente consanguínea e dos grupos formados na sociedade em que vivem. “A crise generalizada que afeta a humanidade se revela pela falta de cuidado com que se tratam realidades importantes da vida, como no caso dos velhos, dos idosos” (Casara *et al.*, 23).

A velhice enquanto fase da vida deve ser respeitada e valorizada. Considerada entre muitas sociedades um privilégio chegar a esta fase, não tem se dado dessa forma em um contexto social que prioriza os jovens enquanto parte produtiva da sociedade, evidenciando o olhar de descaso e abandono àqueles não mais participam da produção, do mercado de trabalho, portando tidos como um fardo à sociedade. Ressalta-se que é comum esta visão no modelo de sociedade capitalista em que impera o lucro.

Diante disto, os idosos não são considerados capazes de replanejar suas vidas, traçar objetivos e sonhos, são assim delegados ao silêncio e a negação de direitos amparada no determinismo, passa a negar a si e ao outro quando na velhice e até mesmo duvidam da própria existência e do direito a ser e ter, a existir enquanto cidadão e cidadã de direitos. É preciso romper com a lógica que impõe ao público da EJA tornar-se um “projeto social desumanizante como a falta de direitos” (Borba, 2023, p. 37).

O direito à velhice é um conceito que aborda as garantias e a dignidade dos indivíduos na terceira idade, se refere à proteção, ao respeito e à promoção do bem-estar dos idosos, assegurando que eles possam viver essa fase da vida de forma plena e autônoma. É essencial que os idosos tenham acesso a cuidados de saúde, informações, cultura e, principalmente, à dignidade e respeito, independente de sua condição social ou econômica. Esse direito está intrinsecamente ligado à contribuição que os idosos ofereceram ao longo de suas vidas e à necessidade de inclusão social e educação continuada, elementos fundamentais para uma velhice saudável e participativa na sociedade.

O direito à velhice envolve também a luta contra a discriminação etária, conhecida como etarismo ou idadismo, (termo criado pelo gerontologista Robert N. Butler(1969) para descrever a discriminação sistemática contra pessoas com base em sua idade.) A OMS (2021.n.p) define o idadismo como “os estereótipos, preconceitos e discriminações direcionados a pessoas com base em sua idade”. Conforme o Relatório Global do Etarismo (em tradução livre), produzido pela ONU (2021) existem três tipos de etarismo:

[...] estereótipos, preconceito e discriminação. Cada um se relaciona com uma capacidade psicológica. Os pensamentos são afetados pelos estereótipos, os sentimentos sofrem intervenção pelos preconceitos e as ações e comportamentos são comprometidos pela discriminação. Considerando isso, a ONU listou três estratégias

para reduzir esse fenômeno: políticas e leis, intervenções educacionais e intervenções de contato intergeracional.

O direito à “velhice com direitos” encontra-se respaldado legalmente através de vários documentos nacionais e internacionais, que visam proteger os direitos dos idosos. Referendamos a Resolução 46/91, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas que trata dos ‘Princípios das Nações Unidas em favor das pessoas idosas’, aprovada em 16/12/1991 (Brasil, 2018); o Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento de 1982 (Brasil, 2018) e o Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento de 2002 (Brasil, 2018), também da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

O direito à educação no Brasil está ancorado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que em seu Artigo 205 assegura que a educação é um direito social (Brasil, 1988). Essa fundação legal é complementada por legislações específicas que reconhecem as necessidades e especificidades da Pessoa Idosa (Brasil, 2003).

O Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003 (Brasil, 2003) é um marco crucial para a garantia dos direitos deste público, pois em seu Artigo 20º estabelece que o idoso tem direito à “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003, n.p), assegurando dignidade, respeito e acesso a serviços essenciais. Essa lei é um marco importante, pois estabelece os direitos como a saúde, a educação e assistência social para a população idosa.

Socialmente, a velhice é relacionada a estigmas e preconceitos, o que pode limitar as oportunidades de inclusão dos idosos na sociedade. É fundamental promover uma mudança de perspectiva que valorize a experiência e o conhecimento dos mais velhos. Assim, a educação surge como uma ferramenta poderosa, capaz de transformar percepções e oferecer aos idosos a chance de continuar aprendendo se desenvolvendo na busca por sua libertação (Freire, 1996). Além disso, políticas públicas que promovam a integração dos idosos em programas educacionais são essenciais para garantir que esse grupo tenha acesso ao conhecimento e possa participar ativamente da sociedade porque somos seres participativos, de ação e protagonismos em nossa história.

À medida que a população envelhece, a educação se torna uma ferramenta fundamental para a inclusão e a qualidade de vida dos idosos com ela os idosos podem continuar a aprender, a se atualizar e a se engajar em suas comunidades. Isso não só melhora sua autoestima, mas também promove a sua autonomia, previne o isolamento social e incentiva a interação entre diferentes gerações, como forma de diálogo entre os sujeitos. São vários os desafios da pessoa idosa, tais como: questões de mobilidade, estigmas e preconceitos, as

limitações financeiras, especialmente àqueles que vivem com aposentadorias baixas. Sobre o tema da aposentadoria Haddad (2016, p. 39) contribui ao afirmar que:

A aposentadoria inaugura a idade do lazer? Esta indagação se opõe à diversidade de situações vividas pelos idosos na sociedade de classes. Experiência que não se abre a todos, na medida em que muitos trabalham até o fim da vida, a forma de preenchimento do tempo livre após aposentadoria depende dos hábitos cristalizados, dos pro-ventos recebidos, das condições físicas e psicológicas, das relações familiares etc. O lugar ocupado pelo trabalho durante a vida produtiva é decisivo na qualidade do fim da vida na velhice.

O direito à velhice com dignidade não significa apenas direito à saúde e à educação, mas é preciso que se discutam as condições da velhice contemplada com políticas públicas eficazes, principalmente a política previdenciária para melhor suprir as necessidades da pessoa aposentada, considerando as diferenças sócio culturais de raça, classe e de gênero para que as pessoas idosas possam usufruir de uma vida digna, após dedicar toda uma vida ao trabalho, seja como sobrevivência e/ou como manutenção da produção econômica do mercado.

3.2 Velhice e os fatores culturais que moldam a visão da velhice

Enquanto sujeitos inacabados precisamos estar cientes do nosso inacabamento. Sendo esta a diferença destacada por Freire (1996, p. 53) “entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”, o que afirma nossa presença no mundo e com ele. No contexto da EJA, o direito à velhice ganha destaque, uma vez que muitos idosos enfrentam desafios para acessar a educação formal, é notório acessar à educação como instrumento facilitador para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal dos indivíduos mais velhos que não tiveram as mesmas oportunidades para os estudos, os quais passam a ver a educação como uma ferramenta poderosa na revitalização e reintegração à sociedade, contribuindo assim para uma velhice mais ativa e digna.

Essa afirmativa faz jus ao estabelecido no Estatuto do Idoso, quando afirma que, “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003). O direito à educação precisa ser entendido e respeitado enquanto processo de escolarização, das pessoas jovens e adultas, enquanto nos garantem as leis (Brasil, 1988; 1996; 2003; 2024), a qualquer tempo de sua vida, sendo inaceitáveis os desafios enfrentados, para não dizer empecilhos inclusive pelas pessoas idosas em acessar o direito à educação, exigindo da sociedade ações de superação dessa realidade como avanço dos sujeitos e da sociedade na perspectiva da humanização dos sujeitos.

Os fatores Culturais que Moldam a Visão sob a Velhice estão interligados a diversos elementos culturais, como crenças religiosas, costumes familiares e ambientes sociais, exercem influência sobre a forma como a velhice é vista. Em sociedades nas quais a fé tem um papel central, por exemplo, os idosos podem ser considerados como representantes de graças divinas. As culturas que valorizam o coletivo costumam dar destaque ao papel dos mais experientes na preservação de valores e saberes, enquanto aquelas que priorizam o individualismo podem não reconhecer a mesma importância aos idosos.

A respeito da individualização, esta é uma característica da sociedade moderna, na qual uma de suas características é a cronologização da vida em sociedade. Vale ressaltar a expressão famosa do físico *Benjamin Franklin* (1706-1790), “tempo é dinheiro”, ouvida até os dias atuais e que retrata bem o mundo moderno em uma sociedade capitalista, afirmam Guerra e Caldas (2010, s.p.) “o trabalho é o maior preditor da qualidade de uma pessoa. Isto pode ser evidenciado nas imagens dos idosos quando relatam a velhice como perda de capacidade laborativa e aposentadoria, por exemplo,”. Reafirmando o enjeitamento da pessoa idosa, uma vez que não mais produz, representa agora um fardo aos cofres públicos, devido à aposentadoria, além da sua dependência física e cuidados com a saúde.

Referente à cronologização da vida para definir o caráter do seu curso como instituição social, Meyer (1986), aponta que nestas bases o tempo da vida humana foi demarcado por fases, sendo a velhice a última delas, porém esquece-se que se torna mais velho a cada dia desde o dia do nascimento como parte fundamental do desenvolvimento humano.

É comum a forma como a sociedade vem tentando distancia-se da idéia da velhice precária sem garantias, direitos. O que desponta é a denominação variada para esta fase. Entre os termos mais comuns tratados em nossa cultura, em situações cotidianas costumam-se usar as palavras: idoso, velho e terceira idade. Mas, qual é a forma mais adequada de mencionar essa fase da vida? Todas essas expressões querem dizer a mesma coisa? Simone de Beauvoir já notava nos anos 1970 que “Não reconhecemos a velhice em nós, nem sequer paramos para observá-la, somente a vemos nos outros, mesmo que estes possuam a mesma idade que nós” (Beauvoir, 1970, n.p.).

Certos termos empregados para mencionar pessoas com mais de 60 anos acabam transmitindo ideias equivocadas sobre o processo de envelhecer justamente porque não nos reconhecemos no processo de envelhecer. É possível imaginar que o uso dessas palavras pode representar uma tentativa de diminuir ou aliviar o impacto que esses conceitos geram na nossa sociedade. Sociedade esta diluída em vários contextos e as idades podem ser determinadas pelo

modo de vida, da condição social e econômica da pessoa. De acordo com a pesquisa de Santos (2024, p. 50),

Nas concepções modernas emergidas a partir do surgimento do terceiro milênio, isto é, do século XXI, no Brasil, particularmente, os(as) idosos(as) avançaram no quesito cidadania, sendo garantidos direitos essenciais para sua plena vivência em sociedade, por meio da Política Nacional do Idoso e do Estatuto da Pessoa Idosa, promulgados entre a véspera e o início do novo milênio, porém, paradoxalmente, também passam a sofrer processos de negligenciamento e marginalização social, suscitados por inúmeros fatores, seja pelo crescimento do sistema capitalista, seja pelo aumento da globalização, o que ocasionou, como salienta Bauman (2001), na liquidez da modernidade, dos tempos atuais, das relações, dos sentimentos e, sobretudo, do respeito e empatia pelo próximo.

Aparentemente, definir esses conceitos parece algo fácil e simples, porém, eles se mostram como tema intrincado, que exige mais explicações sobre suas diferentes facetas. O envelhecimento deve ser compreendido como uma etapa natural da vida, que acarreta certas modificações no corpo, consideradas normais para essa fase. Envelhecemos desde o instante em que nascemos. Sendo assim, como afirma Messy (1999, p.18), “envelhecemos a medida que vivemos”.

Alguns autores referem-se às pessoas mais velhas, geralmente com 30 ou mais, usando a palavra "velho", enquanto outros preferem "idoso". Ambos os termos serão usados aqui. Autores como Beauvoir (1970/1990) afirmam, “[...] de todos os fenômenos contemporâneos, o menos contestável, o de marcha mais segura, o mais fácil de ser previsto com grande antecedência e talvez o mais pejado de consequência é o envelhecimento da população”. Zimerman (2000), Bosi (1973/1994) e Haddad (1986), por exemplo, usam "velhos". Já os estudos mais recentes sobre o tema costumam usar "idoso", como na obra organizada por Neri (1995). Peixoto (1998, citado em Siqueira, Botelho; Coelho, 2002) explica que, na França do século XIX, chamavam de "velhos" os indivíduos com mais de 60 anos, exceto os que tinham posição social alta, que eram chamados de "idosos".

No Brasil, nas últimas décadas do século XX, a palavra, “idoso” começou a ser usada ao invés de "velho" em documentos e estudos sobre o envelhecimento, por considerarem que a palavra “velho” carregava uma imagem negativa. Por outro aspecto, passa também a acompanhar o processo histórico pautado nos direitos e nas políticas públicas à Pessoa Idosa.

A fase considerada da velhice, embora deva ser respeitada e valorizada, frequentemente se insere em um contexto social que nega direitos e relega os idosos ao silêncio. Neste sentido, a “atitude da sociedade para com os velhos é, por outro lado, profundamente ambígua. Em geral, ela não encara a velhice como uma fase da idade nitidamente marcada” (Beauvoir, 2018, p. 9).

A sociedade, por vezes, privilegia a fase em que os indivíduos são produtivos e mantenedores, reforçando aspectos do ser produtivo e reprodutivo que buscam atender “diferentes estratos sociais, tais como trabalhadores, aposentados, migrantes, encarcerados, enfim, dar a todos e todas as mesmas possibilidades de acessar e concluir a educação básica considerando as especificidades de cada grupo para o atendimento no campo educacional” (Catelli Júnior, 2024, p. 49). Inclusive garantir que possam ir além, mediante seus desejos e planos.

Este movimento gera crenças que duvidam do direito do idoso de elaborar planos para suas vidas e traçar novos objetivos. A legislação brasileira é clara ao estabelecer que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988) e de algum modo nos recorda que “a responsabilidade penal dos idosos é tão integral quanto a dos jovens” (Beauvoir, 2018, p. 9), pois muitos destes se abdicam desse direito para sobreviver e visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho a EJA tem em si a função equalizadora (Catelli Júnior, 2024) colocada em evidência, pois a EJA é a modalidade que busca suprir a carência formativa de um público que, em algum momento, foi historicamente excluído, portanto ainda o é se considerarmos o contexto de nulidade, invisibilidade e negação expressos das mais variadas formas na teia de relações sociais.

A busca pela educação na velhice não é apenas um resgate de tempo perdido, mas uma afirmação da presença do indivíduo no mundo, quando o mesmo se percebe fazendo parte, como se antes não fizesse da maneira que pensava. Existe uma diferença crucial entre o “inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (Freire, 1996, p. 53). Essa conscientização da própria condição humana e histórica, alcançada pela educação, é fundamental para o desenvolvimento requerendo em nosso estudo ultrapassar a condição do idoso como “imagem sublimada deles mesmos que lhes é proposta é a do Sábio aureolado de cabelos brancos, rico de experiência e venerável” (Beauvoir, 2018, p. 10).

Diante do exposto, é preciso considerar que embora a existência da EJA expõe que nem todos os idosos tiveram ou tem acesso à educação contribuindo para um olhar sobre o mesmo como ser um vulnerável, não apenas no que concerne a fragilidade do corpo e da mente, mas que por diferentes contextos ao mesmo tempo em que se “domina de muito alto a condição humana; se dela se afastam, caem no outro extremo: a imagem que se opõe à primeira é a do velho louco que caduca e delira e de quem as crianças zombam” (Beauvoir, 2018, p. 10).

No contexto da EJA, o acesso à educação para indivíduos mais velhos, que não tiveram oportunidades de estudo, é visto como uma ferramenta poderosa de revitalização e de reintegração à sociedade, contribuindo para uma velhice mais ativa e digna dando tom a função qualificadora que a EJA dispõe “que se refere à possibilidade de adquirir conhecimentos em qualquer momento da vida” (Catelli Júnior, 2024, p. 49).

É inaceitável que desafios impeçam as pessoas idosas de acessarem o direito à educação a qualquer tempo de sua vida, pois “nossa experiência pessoal não nos indica o número de anos que temos. Nenhuma impressão cenestésica nos revela as involuções da senescência. Aí estavam dos traços que distinguem a velhice da doença” (Beauvoir, 2018, p. 348).

Será que falar de velhice é tão desconfortável que precisamos de palavras diferentes? Expressões como "terceira idade" e "melhor idade" às vezes parecem esconder um preconceito sobre o envelhecimento. Usar a palavra "velho" serve para lembrar que estamos falando de envelhecimento, de velhice, e que não deveríamos nos sentir desconfortáveis com isso, mas reconhecendo nossa finitude enquanto seres humanos.

Ser velho ou ser velha e estar envelhecendo não são exatamente a mesma coisa. De acordo com Lima, Silva e Galhardoni (2008, p. 795),

[...] o processo de envelhecimento e a velhice são considerados duas esferas complementares e indissociáveis. Vale dizer, consideramos o envelhecimento como um processo que, no plano individual, implica múltiplas trajetórias de vida e, no plano coletivo, se constrói sob diferentes influências de ordem sociocultural, tais como: acesso a oportunidades educacionais, adoção de cuidados em saúde, e realização de ações que acompanham o curso da vida, e se estendem às fases tardias da vida, como a velhice. Nesse sentido, enquanto envelhecimento se define como processo sociovital multifacetado ao longo de todo o curso da vida, a velhice denota o estado de “ser velho”, condição que resulta do processo de envelhecimento que gerações vivenciaram e vivenciam dentro de contextos sociais, políticos e individuais diversos.

A velhice é uma jornada da vida, um fenômeno inerente ao ser humano, que se desenrola de maneira única para cada um, seguindo um fluxo constante e inevitável. Ao longo dessa trajetória, ocorrem transformações orgânicas que, gradualmente, podem levar a uma diminuição nas habilidades do corpo e da mente, como resultado natural do tempo e das particularidades de cada indivíduo. Entender essa dinâmica é crucial para capacitar as Pessoas Idosas a desempenharem um papel ativo e consciente na sociedade, cientes de seus direitos e responsabilidades, participando ativamente das decisões relacionadas a sua saúde e bem-estar, assumindo o protagonismo na busca por uma vida mais saudável e plena.

O envelhecimento, sendo parte do cenário da vida humana, é um estágio vital e natural, com mudanças físicas, psíquicas e sociais peculiares a cada indivíduo. No ciclo da vida, a velhice é a última fase do período da existência, é a etapa mais longa da vida, é uma conquista da humanidade que revela uma vitória do desenvolvimento humano e de suas transformações, mas cercada de dificuldades e desafios.

Dificuldades em aceitar as próprias limitações, em sentir seu valor diminuído por perder suas funções sociais, em romper com a percepção equivocada de que a velhice está íntima e obrigatoriamente ligada à tristeza, à feiúra e à doença (Casara *et al.*, 2006).

O envelhecimento é uma fase da vida comumente marcada por transformações no corpo, nas emoções e nas relações sociais. Hoje em dia, há diversas maneiras pelas quais as pessoas envelhecem e, igualmente, diferentes perspectivas sobre a terceira idade que interferem no ser velho ou ser velha tem sido uma tônica nas discussões atuais, traz implicações em vários âmbitos sociais como educação, saúde, economia e políticas públicas pertinentes à condição de vida da pessoa idosa.

Dentro da cultura brasileira, ao longo da história, a ideia de envelhecimento carrega consigo impressões desfavoráveis, ligadas ao declínio, às ausências e ao isolamento social. Surpreendentemente, emerge um conceito inédito em expansão, que desafia essa imagem depreciativa, destacando variadas chances, vivências enriquecedoras, e enaltecendo um envelhecimento pleno, com saúde e participação ativa. Haddad(2016, p.82) destaca o lema da sociedade americana de Gerontologia “acrescentar vida aos anos e não anos à vida”, como uma forma de viver o envelhecimento sem o estigma da velhice, acentuando, assim, o entendimento da diferença entre velhice e envelhecimento.

3.2 Velhice de gênero feminização

Mesmo que a ideia do que é ser velho ou velha, termos substituídos ao longo do texto por Pessoa Idosa, mude conforme a cultura e a vivência de cada um, estudos dessa fase mostram várias nuances que vão além da idade, dependem, inclusive, do “gênero, a classe social, saúde, educação, fatores de personalidade, história passada e contexto sócio-histórico”, que “são elementos importantes que se mesclam com a idade cronológica para determinar diferenças entre os idosos, dos 60 aos 100 anos” (Datilo *et al.*, 2015, p. 48).

A forma como cada um envelhece é moldada por diversos aspectos, entre os quais se destacam:

- Hereditariedade: nossa carga genética tem peso sobre o ritmo e o tipo de transformações que ocorrem no organismo.
- Hábitos diários: ações como ter uma dieta equilibrada, praticar exercícios e não fumar são vitais para envelhecer bem.
- Bem-estar psicológico e convívio: preservar laços sociais fortes e zelar pela mente são chaves para uma vida plena na terceira idade.

- A forma de pensar o mundo e de interagir neste mundo.

Com o passar do tempo, a forma como vemos o envelhecimento também mudou consideravelmente. A crença de que ser idoso significa ser incapaz tem sido questionada com mais frequência. É comum vermos muitos idosos vivendo intensamente, engajados em atividades sociais, culturais e no mercado de trabalho. Essa nova perspectiva realça a relevância da ideia de "envelhecimento ativo", que sugere que os mais velhos continuem a desempenhar um papel importante na sociedade e a desfrutar de uma vida com bem-estar.

A sociedade industrial foi maléfica à velhice, pois nela todo o sentimento de continuidade é destruído, sua vida se transforma ao perder a autonomia passando a depender de outras pessoas, anulam seus projetos, desacreditam de seus projetos. Destroem o amanhã o como se houvesse apenas o hoje. Segundo Bosi,

A sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reprodutor (...) O velho não participa da produção, deve ser tutelado, como um menor. Quando as pessoas absorvem as idéias da classe dominante, agem como loucas porque delineiam assim seu próprio futuro (Bosi, 1979, p. 35-6).

No Brasil, a Organização Mundial da Saúde considera que a maturidade começa aos 60 anos, mas é essencial lembrar que essa idade é influenciada pela sociedade, economia e saúde. A terceira idade, encarada como problema social, suscita diversas ponderações e muitos concordam com a importância desse tópico e a urgência de iniciativas governamentais e ações concretas que atendam a essa crescente parcela da população. Perante o notável aumento demográfico, o envelhecimento se torna foco de pesquisas e inquietações, visando redefinir os direitos e obrigações dos mais velhos, assegurando uma existência respeitosa e com bem-estar, promovendo o envelhecimento dinâmico e participativo “Compreender esse processo natural, dinâmico progressivo é um ato emergente e necessário” Casara; et al , 2006, p. 23)

Ademais, a maturidade é um conceito amplo, que abrange não só o corpo, como a saúde e as funções orgânicas, mas também o lado psicológico e social. O envelhecimento da população não afeta só os números, mas também as famílias e o trabalho. Segundo o IBGE, o número de pessoas mais velhas no Brasil tem aumentado e, até 2060, deve passar de 30% da população. Isso causa grandes impactos nas políticas públicas, na saúde e na aposentadoria. Apesar de as discussões apontarem o futuro no mundo em médio e curto prazo e o período de (2021 - 2030) já estar sendo denominado de “década do Envelhecimento Saudável nas Américas”, é possível,

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável estabelece um plano de ação universal para alcançar o desenvolvimento sustentável de maneira equilibrada e busca realizar os direitos humanos de todas as pessoas. Ele pede que ninguém seja deixado para trás e que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sejam cumpridos

para todos os segmentos da sociedade, em todas as idades, com foco particular nos mais vulneráveis – incluindo os idosos. A preparação para o envelhecimento da população é vital para a realização da Agenda 2030 integrada, com o envelhecimento ultrapassando os objetivos de erradicação da pobreza, boa saúde, igualdade de gênero, crescimento econômico e trabalho decente, redução das desigualdades e cidades sustentáveis. Portanto, embora seja essencial abordar a exclusão e a vulnerabilidade de muitas pessoas idosas na implementação da nova agenda, é ainda mais importante ir além do tratamento das pessoas idosas como um grupo vulnerável. As pessoas idosas devem ser reconhecidas como agentes ativos do desenvolvimento da sociedade, a fim de alcançar resultados de desenvolvimento verdadeiramente transformadores, inclusivos e sustentáveis (OPAS, 2024, n. p.).

A compreensão evidente é que a velhice é construída pela sociedade de classes e fundamentam a dinâmica social, no entanto, são várias as representações sobre ela. Portanto, deve-se referir às velhices no sentido plural, considerando as várias condições e contextos de envelhecer. É possível identificar alguns termos utilizados para denominar as velhices, alguns como:

[...] velhices pretas, velhices periféricas, velhices masculinas, velhices femininas, velhices quilombolas, velhices ribeirinhas, velhices indígenas, velhices ciganas, velhices refugiadas/imigrantes, velhices em situação de rua, velhices com síndromes genéticas, velhices com deficiência, velhices LGBTQIA+, velhices institucionalizadas e velhices rurais (Côrtez; Lopes, 2024, p.4).

Tais termos ajudam a pensar o contexto onde vivem estes sujeitos, sua realidade de vida em todos os aspectos. As opressões, exclusões vividas por cada um determinam a desigualdade e as condições em que vivem.

Ademais, considerando os vários tipos de velhice, verificou-se que ao referi-se a gênero, ser mulher merece destaque, visto que os participantes da pesquisa são todas mulheres o que e apresentam em suas histórias de vida aspectos de diminuição, anulação e as mais variadas formas de violências. Após algumas leituras em artigos e periódicos tem-se que a mulher pode representar o grupo de maior longevidade. Destacamos trechos de uma reportagem atual, postada no Instituto da Longevidade – MAP (2025 n.p.)

A expectativa de vida mais longa das mulheres pode ser atribuída a um conjunto de fatores biológicos, comportamentais e sociais. Estudos sugerem que diferenças biológicas fundamentais entre os sexos, como variações hormonais e cromossômicas, desempenham um papel significativo na determinação da longevidade. Essas características podem influenciar diretamente os processos de envelhecimento e saúde ao longo da vida. Além dos fatores biológicos, o comportamento desempenha um papel crucial na determinação da longevidade.

Em geral, as mulheres vivem mais porque tendem a adotar comportamentos de saúde mais preventivos. Consultas médicas regulares, alimentação balanceada e exercícios físicos consistentes são hábitos mais comuns para as mulheres. Essas escolhas de estilo de vida contribuem significativamente para uma melhor saúde geral e uma maior resiliência diante dos desafios de saúde.

O contexto prossegue com tendência ao crescimento da população de Pessoas Idosas conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE teremos “em 2023, 15,6% da população brasileira, ultrapassando os 14,8% dos que têm 15 a 24 anos.” Entre alguns

fatores, os dados coletados em 2022 e divulgados no ano seguinte indicam que “A diminuição no número de filhos por mulher é o principal fator para que a população do Brasil comece a diminuir”, estes dados chamam a atenção pelos resultados do posicionamento da mulher na sociedade e ainda acrescenta que “o país segue se tornando mais feminino e mais velho”. (IBGE, 2023, n. p.)

A temática sobre velhice de Gênero aqui é tratada sob o enfoque da feminização da velhice, sem negar as questões da velhice na ampla esfera de gênero e os vários aspectos a que se referem, porém a presente pesquisa convergiu para as histórias de vida das participantes mulheres com sessenta mais em plena luta pela vida em uma sociedade em seus constantes desafios. Não foi uma escolha da pesquisadora, mas um reflexo do contexto social da EJA em que a maioria são mulheres.

Debert (1999, p.141) aponta que “A hipótese de que a velhice é uma experiência homogênea funda a gerontologia.” Sob esta égide seguem estudos e pesquisas contribuindo na compreensão da velhice sob outros aspectos como classe social, etnia e gênero, aspectos biopsicossociais. Enquanto se estabelecem como é ser mulher e como é ser homem, se estabelecem também as várias formas de dominação sob as mulheres, o homem atua enquanto representação do patriarcado, de uma visão ideológica eurocêntrica, dominante que perpetuam em nosso meio. “O gênero é uma construção social sobreposta a um corpo sexuado. É uma forma primeira de significação de poder” (Brasil, 2011 *apud* Scott, 1983).

A reflexão sobre gênero e envelhecimento tem se pautado por maneiras distintas de conceber a experiência de homens e mulheres e o avanço da idade. “Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem científica, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (Louro, 1997, p. 21).

Para alguns autores, as mulheres na velhice experimentariam uma situação de dupla vulnerabilidade, com o peso somado de dois tipos de discriminação idosa. Sendo a mulher em quase todas as sociedades valorizada exclusivamente por seu papel reprodutivo e pelo cuidado das crianças, desprezo e desdém marcariam sua passagem prematura à velhice (Debert, 2020, p. 140).

Nesta discussão Debert (2020) chama atenção para não decorreremos a uma posição binária sobre a velhice, ou mesmo uma posição universal, considerando a defesa do conceito de velhice associado a uma construção social e esta idéia foi se estruturando ao longo da história influenciado por fatores sociais, políticos e econômicos.

Os papéis de homens e mulheres são definidos socialmente, mas não são estáveis percebe-se as mudanças ao longo das fases da vida, inclusive à mulher idosa também recebe suas funções estabelecidas pelo meio sócio cultural porque é nele que as desigualdades se

estabelecem. Louro (1997, p.22) ressalta que não se pretende negar, ignorar o gênero e afirma “que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

Assim temos a velhice de gênero com bases nas desigualdades construídas nas relações sociais, todavia “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.” (Louro, 1997, p. 22).

Um conceito, ideia atual de velhice é uma velhice que dá lucro, consome, portanto a velhice que negada, invisibilizada, passa a ter espaço na dinâmica social. Destaca-se um paradoxo, ao mesmo tempo em que negada é ressaltada como envelhecer com qualidade de vida, no entanto a “qualidade de vida” na velhice é relativa para alguns, o que não se pode generalizar tal conceito, reafirmando as múltiplas velhices.

De acordo com Goldenburg (2018, p.03)

As mulheres brasileiras estão entre as maiores consumidoras de todo o mundo de cirurgia plástica, botox, preenchimentos, tintura para cabelo, remédios para emagrecer, moderadores de apetite, medicamentos para dormir e ansiolíticos. São as que estão mais insatisfeitas com o próprio corpo, e as que mais deixam de sair de casa, ir a festas e até mesmo de trabalhar quando se sentem velhas, gordas e feias.

A mesma autora destaca ainda a condição do envelhecimento e velhice aprisionada a forma como a sociedade está estruturada, em nosso caso numa estrutura social foi organizada a partir das relações de produção e reprodução social. Nesta compreensão, a categorização cronológica da vida sendo dividida em etapas fragmenta o curso da vida ressaltando as diferenças entre as idades em grupos conforme hábitos, costumes, características e funções que lhes são atribuídas, assim “a velhice é reconhecida como uma etapa isolada das outras, como resultado do processo de novas fases da vida e da separação das idades nos espaços públicos e privados” (Debert, 1998). E, ainda,

A velhice não é uma conclusão necessária da existência humana, apesar de que é uma verdade empírica e universal que a partir de certo número de anos o organismo humano sofre uma regressão. Ao final de certo tempo acarreta uma redução das atividades do sujeito, muitas vezes uma mudança de sua atitude em relação a si mesmo e em relação ao mundo (Beauvoir, 1990).

Pode-se afirmar que a velhice é muito mais que fatores biológicos, ela se constitui por fatores sociais, econômicos e políticos, reforçados por interesses de determinados grupos agravam-se a visão sob o enfoque da velhice feminina, mais cobrada e menos respeitada. O envelhecimento, longe de ser apenas um processo biológico, constitui-se como uma construção social marcada por desigualdades de gênero, classe e cultura. A expressão *velhice de gênero* busca evidenciar que homens e mulheres (assim como outras identidades de gênero) vivenciam o envelhecimento de formas distintas, em razão das expectativas sociais e dos papéis atribuídos

ao longo da vida. Oliveira aproxima seu conceito sobre gênero, relacionando-o à compreensão de construção social e afirma que são "atividades habituais decorrentes da tradição" (p.844)

A feminização da velhice vem trazendo para o âmbito das discussões um fenômeno multifacetado e há de se considerar vários fatores provenientes dessa realidade, além da população idosa ter se apresentado em crescente e contínuo aumento, como já tratamos, “Sobressai nesse processo do envelhecimento um fenômeno denominado na literatura como feminização da velhice, que se refere ao predomínio de mulheres em relação aos homens em uma população envelhecida” (Barreto *et al.*, 2019, p.141). Que enfrentam fatores biopsicossociais, reafirmando de maneira bem mais atenuante que os homens os sintomas do envelhecimento.

Apesar da condição comprometida da mulher nessa fase da vida, os dados apresentam maior número de mulheres que de homens, ou seja, caminhamos para uma população mais idosa e predominantemente feminina. Portanto concordamos que “a feminização da velhice é uma realidade que necessita de medidas específicas que corrijam as distorções sociais e que se considerem a realidade biológica e psicológica da mulher idosa” (Barreto *et al.*, 2019, p. 141).

3.3 A década do Envelhecimento Saudável: promovendo o bem-estar na idade avançada

O ritmo de crescimento acelerado pelo qual vem passando a população mundial é projetado por órgãos responsáveis, em destaque a Organização Pan-Americana da Saúde, que indica que até o ano de 2050 teremos o dobro do número de pessoas com 65 anos ou mais, representando um total de mais de 30% da população global até o final do século. Na América Latina e no Caribe, essa transição demográfica é ainda mais pronunciada, com estimativas apontando que mais de 8% da população tinham 65 anos ou mais em 2020, percentual que deverá dobrar até 2050.

A projeção de vida de uma pessoa aumentou e tende a continuar aumentando conforme dados do IBGE. “No início do século, a estimativa de vida era de 34 anos. Nos anos 2000, essa média deu um salto, com uma pessoa no país vivendo até os 70 anos. Já a projeção feita pelo Instituto para 2060 é de que uma pessoa no Brasil possa viver em média até os 81 anos”.

Figura 5 – Projeção do envelhecimento no Brasil



Fonte: IBGE (2000)

O fato é real e preocupante, passa a ser um desafio global e envolve vários setores com intencionalidade de discutir e promover conscientização e ações comprometidas não apenas com a Pessoa, mas com o planeta, com a inclusão das pessoas e principalmente com sua condição de vulnerabilidade. São as várias condições em que as pessoas vivem que precisam ser consideradas para vivenciar o direito da vida digna, como previsto na Constituição Federal, Direitos Humanos, Estatutos da Pessoa Idosa, entre as diversas organizações que abraçam a pauta cidadã da Pessoa Idosa em um contexto como o atual, em que ameaçam a democracia e consequentemente todas as pautas dos direitos à individualidade e à vida justa.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com mais de 193 países, inclusive o Brasil é signatário, se aliou para promover a pauta do Desenvolvimento Sustentável e seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), num total de 17 objetivos. E o que tem a ver a questão do envelhecimento? A referida temática apresenta-se, como já exposto, relevante no contexto atual que afeta a população mundial e a todo o globo. Outro ponto crucial é considerar que as desigualdades sociais culturais do Brasil determinam a forma de vida das pessoas, o acesso e a integralidade, do contrário é um desencadeador de processos excludentes e seletivos e precisam de ações contundentes de visibilidade abrangente para o enfrentamento aos preconceitos. Oliveira (2017, Et all) destaca os estudos de Mira e Lopez (1981), sobre a atribuição de três preconceitos referentes à velhice na sociedade:

A sociedade aplica a lei do “tudo ou nada” para a velhice, as leis são criadas para o homem de meio termo e em favor deles são legislados. Esses critérios racionais deixam de ser válidos no momento em que o indivíduo transpõe a fronteira da velhice, quando a sociedade o condena à inatividade, improdutividade e dependência (Mira; Lopez, 1981, p. 28).

Oliveira (2017) destaca ainda um segundo preconceito:

[...] é a forma desigual com que a sociedade enquadra o velho e o jovem com relação ao aspecto econômico. É nítida a predileção pelo jovem sob a alegação de que a velhice acarreta perdas no aspecto físico e mental e, em decorrência, prejuízos para a produtividade. Não se pode negar a existência de diferenças nos desempenhos entre as faixas etárias variadas, entre as quais se pode registrar o ritmo empreendido em algumas funções, mas que pode ser compensado por outros aspectos como a experiência dos idosos.

Como um terceiro preconceito, Mira y Lopez (1981) apontam:

[...] a incapacidade do idoso para a aprendizagem. O ritmo pode sofrer alteração, mas tanto aprender coisas novas como se adaptar às exigências e novas condições de vida são possíveis ao idoso. A capacidade de aprendizagem não é afetada pela idade, mas é facilitada pela associação com experiências anteriores.

Assim, a ONU e seus parceiros decidiram, aqui no Brasil, buscar atingir os 17 objetivos ambiciosos e interconectados, que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo.

Na busca da pesquisa, foi identificado que em Alagoas as cidades de Marechal Deodoro e Maceió estão comprometidas no cumprimento destes objetivos.

Tem como objetivo melhorar a sustentabilidade urbana e as condições de vida dos municípios brasileiros por meio de uma melhor compreensão do ambiente urbano e do estabelecimento e/ou aprimoramento de suas políticas, planos e ações públicas. Tem como foco a geração de dados e informações qualificadas sobre os espaços urbanos, particularmente os assentamentos precários, propôs estratégias de ação para fortalecer estratégias e políticas, além de realizar atividades para desenvolver as capacidades dos gestores e servidores públicos que utilizam o SIG e os dados espaciais em seu trabalho voltados para pessoas em situação de vulnerabilidade (ONU, 2024, n.p).

Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas complementares, atingindo três pilares – econômico, social e ambiental – cooperam para a Agenda 2030, que baseia suas ações tomando como fundamental os 17 objetivos para ampliar debates, discussões e assegurar direitos a partir do combate à fome, à pobreza, aliados à proteção do meio ambiente e do clima.

De acordo com informações da ONU (2024, n.p), são reconhecidos como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) os seguintes tópicos:

- 1- Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- 2- Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- 3- Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

- 4- Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- 5- Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- 6- Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos.
- 7- Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia.
- 8- Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.
- 9- Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- 10- Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- 11- Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- 12- Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- 13- Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos.
- 14- Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- 15- Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
- 16- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- 17- Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável ONU (2024, n.p).

A partir das várias discussões, foi possível ampliar as ações em favor da temática do envelhecimento, os movimentos favoráveis enriqueceram as discussões por direitos e conquistas em favor da Pessoa Idosa, do envelhecimento e outros tópicos mais, tais como para abordar as questões relacionadas com o envelhecimento da população, a Assembleia Geral convocou a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, em 1982, que produziu um Plano Internacional de Ação de Viena-Áustria.

Com base nesse objetivo fundamental, a ONU (1982) ressalta as metas primordiais do Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, que são:

- a) Fomentar a compreensão nacional e internacional das consequências econômicas, sociais e culturais que o envelhecimento da população tem no processo de desenvolvimento;
- b) Promover a compreensão nacional e internacional das questões humanitárias e de desenvolvimento relacionadas com o envelhecimento;
- c) Propor e estimular políticas e programas orientados à ação e destinados a garantir a segurança social e econômica às pessoas de idade, assim como lhes dar oportunidades de contribuir para o desenvolvimento e compartilhar de seus benefícios;
- d) Apresentar alternativas e opções de política que sejam compatíveis com os valores e metas nacionais e com os princípios reconhecidos internacionalmente em relação ao envelhecimento da população e às necessidades das próprias pessoas de idade;
- e) Estimular o desenvolvimento de ensino, capacitação e pesquisa que respondam adequadamente ao envelhecimento da população mundial e fomentar o intercâmbio internacional de aptidões e conhecimento nessa esfera.

Em 1991, a Assembleia Geral adotou os Princípios das Nações Unidas para os Idosos, enumerando 18 direitos das pessoas idosas relacionados à independência, participação, cuidado, autorrealização e dignidade. No ano seguinte, a Conferência Internacional sobre Envelhecimento reuniu-se para acompanhar o Plano de Ação, adotando uma Declaração sobre o Envelhecimento. Seguindo a recomendação da Conferência, a Assembleia Geral da ONU declarou 1999 como o Ano Internacional das Pessoas Idosas, a ser celebrado em 01 de outubro de cada ano.

A ação em nome do envelhecimento continuou em 2002, com a realização da Segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, em Madrid. Com o objetivo de desenhar uma política internacional sobre o envelhecimento no século XXI, foi adotada uma Declaração Política e o Plano Internacional de Ação de Madrid sobre o Envelhecimento. Este Plano de Ação exigia mudanças nas atitudes, políticas e práticas a todos os níveis, de forma a responder ao envelhecimento no século XXI.

Em 2015, havia 901 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, compreendendo 12,3% da população global (UNDESA, 2015a). Enquanto a região Ásia-Pacífico tem o maior número de pessoas com 60 anos ou mais do mundo (508 milhões), a Europa tem a maior porcentagem da população dessa idade (24%, ou 177 milhões). Embora a África seja o lar de um número relativamente pequeno de idosos, projeta-se que aumente de 64 milhões para 105 milhões até 2030. De fato, à medida que os ganhos de saúde pública avançam na maioria dos países, a

expectativa de vida global continuará a aumentar, contribuindo para o aumento no número e na proporção de idosos em todas as partes do mundo.

Entre 2015 e 2030, o número de pessoas com 60 anos ou mais deve crescer 56%, chegando a 1,4 bilhão em 2030, o que representará quase 16,5% da população global. Até 2030, espera-se que os idosos representem mais de 25% da população na Europa e na América do Norte, 17% na Ásia, na América Latina e no Caribe, e 6% na África. Ao mesmo tempo, o que importa aqui não é apenas o número crescente de pessoas idosas, mas também a natureza heterogênea e complexa do envelhecimento, tendo em conta a saúde, a família e o estatuto socioeconômico das pessoas idosas, entre outros.

A Assembleia Geral das Nações Unidas baseada em Estratégias Globais e o Plano de Ação da Organização Mundial da Saúde, anteriores declarou que a Década do Envelhecimento Saudável será 2021 a 2030:

Esta iniciativa global reúne os esforços dos governos, da sociedade civil, das agências internacionais, das equipas profissionais, da academia, dos meios de comunicação social e do setor privado para melhorar a vida das pessoas idosas, das suas famílias e das suas comunidades (Brasil, 2020, n.p).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) lidera a agenda concentrada da Década do Envelhecimento Saudável nas Américas 2021-2030 e neste sentido a pauta do envelhecimento populacional e a saúde tornam-se imprescindíveis.

Figura 6 - As 4 áreas de ação da década do envelhecimento saudável



Fonte: OPAS, 2024

As quatro áreas de ação da década propõem adicionar vida aos anos:

- 1- Mudar a forma como pensamos, sentimos e agimos com relação à idade e ao envelhecimento;
- 2- Garantir que as comunidades promovam as capacidades das pessoas idosas;

- 3- Entregar serviços de cuidados integrados e de atenção primária à saúde centrado na pessoa e adequados à pessoa idosa;
- 4- Propiciar o acesso a cuidados de longo prazo às pessoas idosas que necessitem mudar a forma como pensamos, sentimos e agimos com relação à idade e ao envelhecimento.

3.4 Velhice: um conceito plural

Nas últimas décadas, estimularam-se discussões importantes em relação à pessoa idosa no Brasil, contribuindo para o debate sobre a garantia do direito a envelhecer com dignidade. No entanto, discutir sobre a velhice em nosso país exige esforços para a compreensão que envolve uma questão de classe e estruturação social. Não está associado apenas aos aspectos biológicos/naturais do envelhecer, temos os aspectos sociais como fatores relevantes que contribuem com a forma de a sociedade cuidar das pessoas idosas, dos velhos e das velhas, pessoas na terceira idade.

São várias as terminologias para referir-se às velhices que Haddad (1986) denomina de “ideologia da velhice” aliadas à formas distintas de envelhecer e os respectivos significados instituídos para a velhice, a partir de suas condições, tais como: se mora com a família, se mora só, se não tem moradia fixa, se mora na rua; trabalha ou vive de aposentadoria, se vive de benefício ou até mesmo vive perambulando nas ruas ou vivendo em instituições. Todas estas questões são determinantes para afirmações sobre ser “velho ou velha”. Coutrim (2000, p.86) contribui destacando que:

Compreender como a velhice é social e historicamente construída tem sido o papel dos estudiosos das Ciências Sociais. Uma dificuldade para o pesquisador na sociologia do envelhecimento é o fato de ser ele mesmo o próprio objeto de análise. Seja concreta e imediatamente, ou virtual e em um tempo futuro, a velhice se coloca para o pesquisador como um destino inexorável. Ao contrário da adolescência, não é transitória e tem como ponto de chegada, a morte.

A invisibilidade social é uma tônica que precisa ser discutida, dentro e fora dos espaços acadêmicos, em contraposição a visões superadas sobre a velhice.

São necessárias ações governamentais, da sociedade de maneira ampla, e a escola e as Universidades possuem determinada parcela de contribuição nesta dinâmica, não basta tão somente respeitar a pessoa idosa que a procura como espaço de realizações, concretizações de sonhos, é preciso garantias de que esse sonho se concretize.

Após a década de 1980, “a velhice passa a incorporar uma nova postura” (Debert, 1999, p.12), abrindo espaços para novas terminologias e heterogeneidade existentes na

sociedade, provocadas pelas novas possibilidades em envelhecer e pelo novo perfil demográfico do país, inclusive a redução nas taxas de natalidade, que corroboram para este fenômeno.

O aumento do número de anos é decorrente da redução nas taxas de fertilidade e do acréscimo da longevidade nas últimas décadas. Em todo o mundo, observam-se quedas abruptas nas taxas de fertilidade. Além disso, estima-se que, até 2025, 120 países terão alcançado taxas de fertilidade total abaixo do nível de reposição (média de fertilidade de 2,1 crianças por mulher) (Schneider; Irigaray, 2008).

As pessoas passam a ter maior expectativa de vida ativa, produtiva ou não, e apresentam um impulso no crescente tempo de vida, no que diz respeito aos idosos. Segundo Ervatte *et al.* (2010, p. 141):

O formato triangular da pirâmide populacional, com uma base larga, vem dando lugar a uma pirâmide etária típica de uma população envelhecida, com a redução da participação relativa de crianças e jovens e o aumento proporcional de adultos e idosos. O Brasil vive um período de acelerado envelhecimento demográfico, com importantes implicações para indivíduos, famílias e sociedade.

Durante muito tempo, a ideia de velhice foi relacionada à incapacidade, sofrimento, solidão, doença e morte, situações que culturalmente são ignoradas e acabam por afastar as pessoas, resultando no isolamento e solidão, queixa maior de quem envelhece. Portanto, essas pessoas ficam aos cuidados do assistencialismo, instituições, e são afastadas de muitas atividades sociais.

A busca pela saúde e a qualidade de vida tem impulsionado outro olhar sobre as pessoas idosas e estas vivem cada vez mais tempo, apesar de o mundo contemporâneo buscar a valorização exacerbada da estética, do belo. A respeito da questão física do corpo, ser jovem vem como uma exigência em nosso contexto, que passa a ser retroalimentada pela mídia, pelo consumo, consequentemente, as pessoas passam a buscar as várias ofertas para tornarem-se cada vez mais jovens e saudáveis, bem como participativas nas atividades produtivas. A situação de silenciadas passa a ser enfrentada, tendo na maioria dos casos o suporte nas políticas públicas para o enfrentamento à negação do existir, envelhecendo.

Dessa forma, outra imagem da pessoa idosa vem sendo construída, influenciada pelo atendimento às demandas do mercado, trabalho e do consumo, perpassando pela forma como a pessoa idosa é vista no meio social, na família, evidenciando que a velhice é uma construção social. Schneider e Irigaray (2008, p. 587) afirmam que:

As concepções de velhice nada mais são do que resultado de uma construção social e temporal feita no seio de uma sociedade com valores e princípios próprios, que são atravessados por questões multifacetadas, multidirecionadas e contraditórias.

As Pessoas Idosas estão ocupando espaços, buscando realizar sonhos. Voltar aos estudos tem sido um dos sonhos das pessoas idosas, pois estando em uma sociedade letrada e em um mundo tecnológico, elas são cotidianamente desafiadas, buscando alternativas para a

superação de suas dificuldades em poder alcançar um modo de vida mais ativo. “A palavra ‘ativo’ refere-se à participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente à capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho” (OMS, 2005, p.13).

Considerar o modo de vida ativo da pessoa idosa inclui levar em conta o direito à educação e esta conquista deve ser garantida de forma inquestionável, oferecendo-lhes possibilidade de acesso e permanência. Para a Unesco (2009, p.11), “a educação é um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, entre outros”. A volta dessas pessoas à escola é uma forma de resistir aos processos de negação e invisibilidade que lhes são impostos e marcam suas experiências de vida. “Ao mesmo tempo em que a sociedade potencializa a longevidade, ela nega aos velhos o seu valor e sua importância social” (Schneider; Irigaray, 2008, p. 587).

A presença dos velhos e das velhas na escola, universidades ou centros de formação, aponta para vários fatores registrados em pesquisas, destacando-se o trabalho de pesquisa de Pereira (2012), no qual se apresentam sete motivos para o retorno desses sujeitos ao espaço escolar, com a finalidade de formação: 1) Investimento pessoal: agora é a minha vez; 2) Estímulo de parentes e amigos: a reação da família; 3) Busca de escolaridade para melhores oportunidades de trabalho; 4) Para preencher o tempo livre; 6) Para aprender coisas novas: mudanças na vida e conquista de autonomia; e 7) Deixar como exemplo para a família. Estes motivos representam, sim, a realidade dos sujeitos idosos, porém existem outros motivos relacionados às dinâmicas sociais locais e específicas que serão evidenciadas ao longo desta tese.

Podem-se encontrar nas buscas realizadas em periódicos motivos semelhantes sobre a ida-volta dos estudantes pela EJA. Pereira (2012, p. 32) acrescenta que “a ida/volta à escola seria uma forma de resgatar o passado, corrigir uma injustiça. Recuperar algo que lhes foi retirado, já que procuram não por cursos voltados para a terceira idade, mas uma escolaridade regular”.

A presença da pessoa idosa nos espaços de educação formal como a escola, inclusive a EJA, representa o ato de resistir ao esquecimento, à exclusão social. Eles não abandonaram a escola, foi dado um tempo para viver uma realidade em que a escola não cabia, nem era capaz de conciliar com a forma de vida que essas pessoas tiveram e que, posteriormente, encontram esta possibilidade e vão em busca desse (re)encontro com a escola, recusando a negação e a exclusão vivida ao longo dos anos.

É com esta compreensão básica que se adentra no contexto da pesquisa, e na compreensão da necessidade de repensar a escola e a educação a partir dos interesses de vida das pessoas, e nesse novo cenário de velhice ativa, a preocupação com o processo de envelhecimento deve ser uma premissa. Se a pessoa idosa busca a escola, estes motivos precisam ser colocados em pauta na construção dos currículos, das políticas públicas, Política Nacional do Idoso/Estatuto da Pessoa Idosa.

3.5 O direito à Educação

O Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003) recentemente, após avanços nas discussões sobre o tema, passa a assumir outra denominação: Estatuto da Pessoa Idosa, redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022, das práticas pedagógicas e, principalmente, nesse novo olhar em que “a pessoa idosa é o agente social protagonista do processo de envelhecimento populacional e deve ser considerada a partir de sua inserção em um mundo por ela conquistado” (Almeida; Lima, 2021, p. 06).

Aqui, interessa compreender o campo de estudo e pesquisa no qual se está adentrando, no sentido de conhecer as produções científicas sobre Narrativas de Pessoas Idosas, EJA e Educação Popular. Em breve busca no *Google* acadêmico, verificou-se quantitativo significativo sobre os enunciados EJA, Educação popular, e nestes estudos existem poucos diálogos consubstanciados com narrativas de Pessoas Idosas, demonstrando que as produções científicas a este respeito ainda são desprovidas quali-quantitativamente, podendo ser entendidas como o reflexo da forma como a sociedade percebe a Pessoa idosa, entrelaçada pelas linhas da exclusão social. Se desde a infância não são consideradas as necessidades do acesso aos bens culturais, a escola fica também à parte, tornando-se necessário compreender que “a implementação de política pública que busque tratar de educação e envelhecimento deverá enfrentar a questão do alto índice de analfabetismo e da baixa escolaridade de adultos e idosos brasileiros” (Brasília, 2017, p.28).

A Educação Popular tem assumido e reconhecido novas demandas, a discussão sobre a velhice, a Pessoa Idosa, a partir de sua complexa dimensão, portanto, é preciso estimular interesses de pesquisa no campo educacional, como temos visto nas áreas da saúde e na assistência social, abraçando temáticas sobre as mais diversas abordagens. O olhar sob a perspectiva educacional não deve estar relacionado apenas ao ensino e aprendizagem, visto que há um grande número de pesquisas educacionais sobre leitura e escrita, processos de ensino-aprendizagem, resultantes da década de 1990, época de vários estudos e pesquisas na área,

programas e projetos que estiveram no auge, fomentando as lutas e discussões pela educação, e a EJA não ficou de fora, demarcando seu território neste contexto.

Ao longo da história, os sujeitos das classes populares foram excluídos e negados no processo de vida escolar, cultural, social, econômica e política e em algum momento, foram vistos como fracasso da economia do país, não importam aos projetos políticos e econômicos do país, a estes povos o projeto era usar seus corpos, suas forças e suas vidas como mão de obra barata, portanto o projeto de negação de direitos, principalmente à educação fortalece os planos da classe dominante de deixá-los à margem da sociedade, sem direitos em um contexto de opressão, só restava-lhes a submissão.

Negar educação faz parte deste projeto excludente, pois a desigualdade social começa pelas desigualdades educacionais. Arroyo(2008) afirma que a realidade da dos jovens e dos adultos que procuram a EJA é de trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos. E acrescenta-se que em sua maioria mulheres.

Negar a educação de qualidade para todas as pessoas perpassa por tirar as condições de sobrevivência, na qual os sujeitos precisam dá prioridade àquilo que mais lhe afeta, a fome e a sobrevivência diária no trabalho seja quais forem e em quaisquer condições. Vivendo em situação precária, resultam no impedimento à participação ativa dos sujeitos no exercício e na construção da cidadania, o que justifica as ações em prol dos direitos das crianças, dos jovens e pessoas idosas, como preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988).

E importante a efetivação das políticas públicas para educação básica, visto que a realidade vigente é resultante de histórias de exploração e dominação de uns sob outros, diante de tantas negações como a saúde, a alimentação, a moradia, não se desista de exigir também políticas públicas no contexto da educação, mais eficazes. Catelli Jr. (2024, p.43) reforça que “é necessário criar políticas que viabilizem jovens e adultos retornarem à escola com condições adequadas para sua permanência e enfrentamento de suas outras atividades cotidianas”. Não precise ter que escolher estudar ou trabalhar por exemplo, reforçando a negação de direitos aos que fazem parte da classe popular, a maioria no país. E como nos afirma Freire (1997, p.89)

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Não podemos ignorar o papel da escola na formação dos sujeitos, compreende-se como uma resistência política, aliada a um projeto de sociedade antidemocrático e danoso a toda sociedade a retirada do direito à educação, pois o fracasso que parece apenas do indivíduo

significa de toda a sociedade. A escola e seu currículo precisam fundamentar-se antes de tudo na realidade de vida dos sujeitos homens e mulheres visto que a educação deve ser promovida a qualquer tempo da vida e considerar sonhos, planos; interesses de uma sociedade mais justa.

4 PASSOS INICIAIS PARA A CONSECUÇÃO DA PESQUISA

O estudo empreendido sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) caminhou por valorizar a presença e as narrativas da pessoa idosa nessa modalidade de ensino. Alicerçado em discussões e debates em torno do direito à educação de qualidade, consubstanciada nos pressupostos da Educação Popular como fundamentação teórica e, ao se investigar o que se tem enquanto pesquisas que evidenciem as falas de estudantes trabalhadores e trabalhadoras da EJA, encontrou uma lacuna, referente à escuta das pessoas idosas na educação de jovens e adultos, provocando a necessidade de uma pesquisa em que sejam usadas as narrativas das pessoas idosas sobre suas histórias de vida, com ênfase no fenômeno da relação dos estudantes com a escola e que, apesar das dificuldades sociais, econômicas e pessoais, insistindo na busca por este espaço, superando a afirmativa de que “o tempo de estudar já passou”, muitos se voltam aos estudos, seja como retomada ou mesmo como primeira vez.

Doravante, interessa fazer uma incursão teórica no processo denominado de metodologia da pesquisa, que irá permear as bases do fazer a pesquisa pautando-se em um método científico. A temática aponta claramente para sujeitos específicos, com realidade específica, amparada em suas subjetividades num cotidiano dinâmico que exige o reconstruir de suas vidas diariamente.

Em todas as pesquisas científicas, é necessária a escolha de um encaminhamento metodológico, baseado em uma teoria e em um viés de pesquisa, advindo de uma problemática, uma curiosidade epistêmica e um olhar atento sobre o que se pretende investigar.

No tratamento no encaminhamento da pesquisa, propriamente a base metodológica foi no caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (Minayo, 2009). A autora ainda afirma que a pesquisa qualitativa 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 à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001).

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não visível e não compreendido apenas por meio de equações, médias e estatísticas, ou seja, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Os princípios da pesquisa qualitativa, como apontam Gergen e Gergen (2006, p. 367), proporcionam “uma das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social

contemporânea”, mesmo que estejam ainda diante de tensões, contradições, hesitações e transformações.

Nas acepções de Gatti e André (2011, p. 30), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, não sendo possível uma postura neutra do pesquisador. Segundo as autoras, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A autora ainda acrescenta que a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2001, p. 22).

Flick (2010) a destaca como uma pesquisa com identidade própria, mas referindo-se às diversas identidades que a constituem.

Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa como os laboratórios) e entender descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes (Flick, 2010, p. 08).

Um dos enfoques importantes nesta pesquisa quanto à metodologia é sobre a escolha da pesquisa narrativa, destacando que não se refere à pesquisa “da” narrativa. Entre os vários métodos da pesquisa qualitativa, hoje, vem ganhando espaço e importância a abordagem da pesquisa Narrativa, resultante do período crescente e da diversificação da pesquisa qualitativa consolidada e respeitada nos variados contextos da pesquisa social frente a um número cada vez maior de estudantes professores e profissionais que a utilizam em suas experiências. Mas, quais as bases teóricas conceituais e metodológicas da pesquisa narrativa? Para adentrarmos nesta compreensão, apontamos algumas definições, principalmente alguns aportes teóricos importantes.

O sentido da busca está em entender “como as pessoas constroem o mundo asua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (Flick, 2010, p. 08).

Por debruçarem-se nos aspectos metodológicos em direção da pesquisa narrativa, as narrativas envolvem uma dimensão fenomenológica e existencial, pois revelam fatos das

experiências de vida dos participantes. Todos nós somos resultados de nossas experiências guardadas na memória e, portanto, sujeitos que pensam sua própria história e a recriam.

Ao narrar os fatos, da forma como se narra, suas expressões e tom de voz, os sujeitos sinalizam para sua trajetória vivencial, contando e recontando, a partir de seu processo de reviver, o vivido na experiência do narrar. Ao pesquisador cabe a sensibilidade de acolher as informações sem contestá-las ou colocá-las à prova, visto que também somos envolvidos neste reviver, mediante o narrar, e há de se ter cautela por nos tornarmos parte dessa experiência, no sentindo de sermos acolhidos pelo narrador, à escuta gentil e amorosa, tornando-nos “sujeito participante da pesquisa”. Segundo Triviños (1995, p. 123) e conforme Schmidt (1990), "cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como um recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações" (p. 70).

Na intencionalidade de uma pesquisa narrativa, a proposta é a realização de entrevistas narrativas com pessoas idosas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Marechal Deodoro-AL, como já informado. O crivo analítico dos dados da pesquisa narrativa se deu a partir da base teórica da fenomenologia de Edmund Husserl, apontando para os estudos de Paul Ricoeur, enfocando a noção de tempo – narrativa – memória, categorias relevantes à pesquisa narrativa a que este estudo se propôs.

4.1 Introdução das bases epistemológicas da pesquisa

Nesta seção encontra-se o panorama acerca de estudos relacionadas ao tema Educação de jovens e adultos (EJA), tendo a pessoa idosa e suas narrativas como objetos de pesquisa. Justifica-se pela necessidade de saber o que tem sido e o que precisa ser pesquisado neste campo teórico. Para tal, fez-se necessário um levantamento sobre produções relacionadas ao tema Narrativas de Pessoa Idosa na Educação de Jovens e Adultos, no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), analisando os resumos entre os anos de 2018 a 2021. O processo para tal realização estabeleceu o período e os descritores da pesquisa em curso como sinalizadores para uma varredura em estudos aproximados, operacionalizando-se a partir da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Inicialmente, realizou-se a elaboração do estado de conhecimento, debruçando-se em levantamento de dados nos mais variados materiais científicos, na busca por estudos e pesquisas em dissertações e teses que trouxessem como foco as narrativas das pessoas idosas sobre suas motivações aos estudos em EJA, tendo como base teórica a educação popular.

4.2 Pesquisa teórica a partir do estado do conhecimento

Assim, foi iniciada a fase exploratória em busca dos materiais bibliográficos, inicialmente para realizar um mapeamento dos enunciados da EJA e Educação popular nas pesquisas para articulação com o objeto em estudo, as narrativas a partir das histórias dos sujeitos pesquisados. Considera-se que alguns pesquisadores se utilizam do estado da arte ou estado do conhecimento para início de investigação, referendando os estudos produzidos e demarcando um momento histórico e seus aspectos influenciadores. Silva *et al.* (2020, p. 01) explicam que “o Estado da arte e o Estado do conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência”, denominados de “o olhar para trás” ao rever o que, porque e como foram pesquisados estes temas.

Acrescenta-se com Ferreira (2002, p. 258) que as duas práticas “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”, ajudando a desenhar o retrato da pesquisa no determinado período e o tipo de abrangência que se pretende ter para definir a escolha entre o Estado da arte ou do conhecimento.

Para a consecução do estado do conhecimento, parte inicial da pesquisa, foi necessário estabelecer alguns descritores para suscitar os estudos relacionados às temáticas apresentadas em teses e dissertações, inicialmente no período de 2016 – 2021. Tal procedimento necessitou de rigor e atenção aos detalhes de filtro no Catálogo de dissertações e teses da Capes, especificando-se a grande área de conhecimento como educação, área de avaliação e área de concentração e programas em educação. A ausência destes filtros trouxe à pesquisa dos descritores uma variedade na área da saúde e da assistência social. A maior evidência são pesquisas sobre pessoas idosas, com enfoque na temática do envelhecimento, gerontologia e os mais variados aspectos de cuidados com a saúde, sendo esta uma possível representação do contexto social, o olhar sobre estas pessoas a partir do foco da doença, da impossibilidade, da condição social.

Para o Estado do conhecimento, foram organizados três grupos de descritores para o levantamento de dados. No primeiro grupo, denominado Educação Popular – EJA – Narrativas, apareceram 10562 resultados. A maioria dos trabalhos surgidos foi sobre a nomenclatura da EJA, demonstrando uma diversidade de pesquisa sobre esta modalidade de ensino. No segundo grupo de possibilidades, retiramos a nomenclatura EJA, ficando apenas Educação Popular e Narrativas, cujo resultado foi de 10371, com o enfoque sobre o descritor Narrativas, e nesta

tentativa de busca, o descritor Educação Popular foi praticamente invisibilizado. No terceiro grupo, a nova possibilidade foi encurtar o período em quatro anos (2018 – 2019 – 2020 - 2021) e explorar apenas os seguintes descritores: EJA – Idosos – Narrativas. A exaustiva investigação revelou um total de 344 resultados, os quais traziam temáticas diversificadas e distantes dos descritores, estabelecidos.

Por fim, do total apontado acima, resultaram em 221 dissertações e 181 teses que se assemelhavam a estes descritores, possíveis de ver nos seguintes dados gerais da busca. Fazendo ainda um filtro específico nas produções de doutorado, possibilitou-nos a visibilidade de dois descritores de interesse, Narrativas e EJA, os que mais surgiram na busca, sendo dessas 22 teses trazendo o tema sobre idosos e narrativas, mas fora do contexto da EJA, e 18 teses que tratavam do tema idosos, mas não traziam as narrativas dos idosos ou da pessoa idosa, especificamente, eram docentes, jovens da EJA, sujeitos da EJA de forma geral.

Apesar de o levantamento feito nesta pesquisa apresentar vários achados na área da EJA e sobre a Pessoa Idosa, foi percebida uma lacuna importante em estudos e pesquisas que contemplassem em um mesmo estudo os descritores EJA, Pessoas Idosas, com foco em Histórias de vida, Memória, favorecendo o narrado a partir de suas experiências de vida, confirmando a necessidade da pesquisa narrativa, oportunizando a escuta dos participantes e suas reflexões sobre o narrado, caminho pelo qual enveredamos nas investigações.

Salienta-se a ausência de materiais de estudos e pesquisa em que a fundamentação teórica trouxesse o arcabouço teórico da Educação Popular. Os que tratavam da EJA, em sua maioria, traziam como base os pressupostos teóricos de Paulo Freire, no entanto, não se denominavam no campo teórico da educação popular. Destacam-se neste período duas relevantes contribuições, realizadas, inclusive, na Universidade Federal da Paraíba: a primeira trouxe a abordagem sobre a pessoa idosa e a Educação Popular, e a segunda apresentou abordagens sobre a pessoa idosa e a escolarização, ambas tendo base teórica clara sedimentada na Educação Popular.

Ressaltamos ainda que a temática EJA abrangia aspectos dissociados das histórias de vida e nos escritos as pessoas idosas não estavam contempladas de forma relevante como participantes das pesquisas. Ao tratarem da Pessoa Idosa na EJA, relacionavam com educação física, corporeidade, gênero, sexualidade ou outras áreas do conhecimento. As possibilidades da pesquisa foram se afunilando ao ponto de ser possível coletar dados de apenas quatro pesquisas em dissertações e seis em doutorado, coincidentemente, que se aproximavam dos descritores da pesquisa em curso. Os dados sobre a coleta podem ser observados nas análises a seguir, organizados por grupos de descritores, no total de três grupos.

4.2.1 Análise do grupo 01 – descritores Educação Popular – EJA – narrativa

As três primeiras publicações tomadas para análise foram coletadas a partir do primeiro grupo de descritores. O primeiro foi afunilado de acordo com título e palavras-chave: 1- O idoso e o direito à educação: análise de atividades escolares utilizadas com alunos da rede municipal de educação de São Paulo. Autor: Kanazawa, Eliana Massae. A escolha dessa produção se deve à proximidade do tema com as categorias idosos (pessoa idosa), EJAI, trazida pelas palavras-chave: direitos humanos; envelhecimento ativo; Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para esta discussão, seu texto garantiu a presença de autores como Freire (1980), Debert (2012).

Apresenta uma problemática na pesquisa, que atravessa as discussões contemporâneas, pertinente ao envelhecimento ativo, respeitando o conhecimento construído ao longo da vida. Para a análise, trouxe:

[...] o problema de pesquisa analisa de que modo a escola, que tem o aluno idoso, pode colaborar para um envelhecimento ativo, respeitar o conhecimento construído ao longo da vida, e contribuir na identificação e emancipação desse aluno como sujeito histórico (Kanazawa, 2021, p. 13).

Em seu estudo, Kanazawa (2021), ainda, destaca os estereótipos sobre “o velho e a velha”, termo cunhado pela autora. A discussão se dá no âmbito da EJA, com palavras-chave: direitos humanos; envelhecimento ativo; Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na busca, foi possível identificar que estas palavras foram garantidas no referido estudo, quando apontam que os idosos têm sido cada vez mais presentes nos vários contextos e, conseqüentemente, estarão presentes em todos os níveis e modalidades de ensino”. Confirmam ainda a importância de realização de “estudos baseados em entrevistas com os alunos idosos e conheçam suas experiências escolares” (Kanazawa, 2021, p. 78).

A segunda pesquisa selecionada, intitulada *As vozes do esquecimento na educação de jovens e adultos: eu quero ser gente!*—de José Danilo da Silva Viana —, procura discutir “histórias de vida dos educandos idosos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e sua relação com o processo de inserção nesta modalidade de ensino” (Viana, 2020, p. 2). As palavras-chave são: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; histórias de vida; pessoa idosa. Ele aproxima-se ao que se pretende aqui, investigar, especificamente quanto ao seu objetivo: compreender por que as pessoas idosas buscam a Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, as leituras foram em autores como ponto de partida para o estudo, como Marie-Christine Josso (2007), Passeggi e Souza (2017), que despertaram para a proximidade da pesquisa com o tema das narrativas. Ao investigar as Histórias de vida da pessoa idosa, as

fontes foram de Lenoir (1996), Pereira (2012), Papaléo Netto (1996), que trouxeram os elementos presentes nas narrativas, recorrendo ainda a Costa (2010), Brito, Arruda e Contreras (2015), Rocha (2014), Freire (1979), dentre outros. Segundo informes contidos no resumo, foram utilizados documentos legais para situar “o lugar da pessoa idosa e sua compreensão social, por meio de suas especificidades e do direito à educação” (Viana, 2020, p. 2). Por meio das entrevistas narrativas, analisa como as trajetórias de vida colaboram para o contexto educativo no qual os idosos educandos se encontram hoje. Buscou-se, por meio das entrevistas narrativas, entender e valorizar as histórias de vida dos educandos idosos da modalidade EJA.

Um elemento importante que se destaca neste estudo é o enfoque sobre as narrativas biográficas, com destaque para a afirmação de que,

Com as narrativas biográficas dos sujeitos educandos, tornou-se possível compreender como as condições sociais influenciaram para o não contato dos sujeitos com a escola nos primeiros anos de vida, e como a escola é tida, nesta fase da vida, como um caminho de esperança pelo fato de atendê-los e inseri-los em práticas dialógicas e de sentido para a vida (Viana, 2020, p. 01).

Essas afirmações seguem como conclusivas e apresentam-se como uma pesquisa com ampla investigação, necessitando de mais dados para verificar maior profundidade em determinados aspectos, no entanto, são afirmações superficiais, pois a mesma não apresenta o texto completo, disponível no repositório, constando apenas o resumo, fonte da presente análise para base analítica. Mesmo em busca no site da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), divulgado como o repositório da pesquisa, esta não foi encontrada, inviabilizando adentrar no conteúdo da pesquisa e suas descobertas.

A terceira dissertação encontrada denomina-se: Ceilândia e memórias de vida na Educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora. Tem como autor Gilberto Ribeiro do Nascimento, e foi coletada pela busca, por contemplar dois dos descritores da pesquisa em curso, tendo em suas palavras-chave: Ceilândia; narrativas; memória; movimentos sociais e educação popular; e contempla no título A Educação de Jovens e Adultos. Apresenta o conceito de “Memórias de vida”. Importante por trazer uma categoria de destaque ao se tratar da velhice: as memórias. Foi relacionada também em outro estudo, que destaca em Benjamin, memória, experiência e narrativas como elementos associados à pessoa idosa.

Quadro 3 – Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (continua)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
1 O IDOSO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: análise de atividades escolares utilizadas com alunos da rede municipal de educação de São Paulo	Kanazawa, Eliana Massae.	Universidade Metodista de São Paulo	2021	Dissertação de Pós - graduação em Educação.		O crescimento da população idosa no país pode ser constatado através do aumento no número de idosos matriculados nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de São Paulo. O problema de pesquisa analisa de que modo a escola, que tem o aluno idoso, pode colaborar para um envelhecimento ativo, respeitar o conhecimento construído ao longo da vida, e contribuir na identificação e emancipação desse aluno como sujeito histórico. O objetivo geral é analisar os dados e os conceitos que expressam a forma como o envelhecimento populacional está impactando a sociedade, principalmente, no que tange à educação, e contextualizar o cenário, a partir de um aspecto mais amplo, perpassando as especificidades legais do país e da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos são: (I) descrever as características recorrentes do idoso e o direito à educação; (II) descrever a EJA na rede municipal de educação de São Paulo em dois tempos: no período de implantação na Secretaria Municipal de Educação (SME), durante a gestão de Paulo Freire, entre 1989/1991, e na atualidade; (III) analisar as três atividades que foram elaboradas para os alunos da EJA Regular de São Paulo, entre 2018 e 2020. O referencial teórico do trabalho são os autores da área de Educação, Direitos Humanos e Envelhecimento (FREIRE, 1980; DIETRICH & HASHIZUME, 2017; DEBERT, 2012). As atividades de Direitos Humanos, Educação Ambiental e Alfabetização (aula remota), analisadas a partir dos fundamentos de educação de Paulo Freire (1980), valorizam, respeitam e incentivam o protagonismo do idoso, fatores decisivos para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Quadro 3 – Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
2 AS VOZES DO ESQUECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: eu quero ser gente!	Viana, José Danilo da Silva.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN	2020	Educação Mestrado	Educação de Jovens, Adultos e Idosos; histórias de vida; pessoa idosa.	Este trabalho discute histórias de vida dos educandos idosos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e sua relação com o processo de inserção nesta modalidade de ensino. Objetivou-se, com essa pesquisa, compreender por que as pessoas idosas buscam a Educação de Jovens e Adultos. As motivações para a pesquisa surgiram das experiências formativas durante e após o curso de Pedagogia. Pautou-se nas ideias de Marie-Christine Josso (2007), Inês Bragança (2012) e Passeggi e Souza (2017) para a fundamentação da investigação a partir das histórias de vida e as contribuições acerca a pessoa idosa vieram de Lenoir (1996), Pereira (2012), Papaléo Netto (1996). Para discutir os elementos presentes nas narrativas, recorremos a Costa (2010), Brito, Arruda e Contreras (2015), Rocha (2014), Freire (1979), dentre outros. Procura-se refletir, a partir dos dados legais, o lugar da pessoa idosa e sua compreensão social, por meio de suas especificidades e do direito à educação. Através das entrevistas narrativas, analisa como as trajetórias de vida colaboram para o contexto educativo que os idosos educandos se encontram hoje. Buscou-se, através das entrevistas narrativas, entender e valorizar as histórias de vida dos educandos idosos da modalidade. Com as narrativas biográficas dos sujeitos educandos, tornou-se possível compreender como as condições sociais influenciaram para o não contato dos sujeitos com a escola nos primeiros anos de vida, e como a escola é tida, nesta fase da vida, como um caminho de esperança pelo fato de atendê-los e inseri-los em práticas dialógicas e de sentido para a vida.

Quadro 3 - Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
3- CEILÂNDIA E MEMÓRIAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora	Nascimento, Gilberto Ribeiro do.	Universidade de Brasília.	2019	Mestrado em Educação	Ceilândia;narrativas; memória; movimentos sociais; educação popular.	A Educação de Jovens e Adultos é um espaço onde trabalhadores dos mais diversos ofícios e profissões se encontram, se desafiam e perseveram todas as noites, quando decidem voltar a estudar, para enfrentar mais uma “jornada de trabalho”, pois geralmente voltam a estudar visando a elevação da escolaridade e, consequentemente, uma ascensão profissional. A presente pesquisa visa investigar como a instituição de ensino tem dialogado com a memória de vida dos educandos e das educandas, ao abordar a história da cidade de Ceilândia - DF no primeiro segmento da EJA. Ceilândia, a cidade mais populosa do Distrito Federal, foi criada em 1971 a partir da Campanha de Erradicações de Invasões - CEI. Comecei minha caminhada no magistério por meio da educação popular, no Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE), entidade sem fins lucrativos que desenvolve trabalhos seguindo os princípios da educação freireana. Em suas atividades, a história da cidade é continuamente revisitada a partir das narrativas dos pioneiros da cidade, constituindo palavras geradoras utilizadas no “método” Paulo Freire, relevantes na alfabetização de jovens, adultos e idosos trabalhadores. Fez-se uso da pesquisa exploratória, bibliográfica, documental, de questionário semiestruturado e da observação participante, em abordagem qualitativa, com o objetivo final de contribuir tanto com o debate acadêmico sobre essa aprendizagem, quanto com a formação desses sujeitos. Além de diversas obras de teóricos, foram ainda consultados dados da Pesquisa Distrital por amostra de Domicílio (PDAD/CODEPLAN, 2015). Nesse sentido, a cidade, os movimentos sociais e a educação popular, além da escola, constituem memória viva e importante fonte de pesquisa sobre seus atores sociais: estudantes da EJA, moradores, pioneiros, militantes de movimentos sociais e da educação popular. Esta pesquisa-ação foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia Norte, escola situada justamente na área em que aconteceram diversas ações, protagonizadas por movimentos sociais, reivindicatórias de direitos, no surgimento da cidade. Um valioso trabalho a ser ainda aprofundado sobre a história da Ceilândia, que traga a relevância os conhecimentos “guardados” dos estudantes pioneiros da EJA, ainda necessita ser feito; dado o volume de conteúdo a ser passado em um semestre, o trabalho desenvolvido no CEF 20, valorizando as narrativas dos educandos a partir de suas memórias, admite-se incipiente, mas um primeiro passo nesse inadiável compromisso. A pesquisa baseia-se na particularidade do materialismo histórico dialético (MHD) e suas categorias nucleares - totalidade, contradição, mediação e historicidade.

Quadro 3 - Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
4-“NUNCA É TARDE!”: UMA ANÁLISE DA DINÂMICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO A PARTIR DOS DISCURSOS DE MULHERES QUE VOLTARAM A ESTUDAR NA EJA'	Maia, Elisângela Rodrigues.	Universidade Federal do Ceará	2022	Mestrado em Educação e Ensino	Educação; Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Mulher; Patriarcado; Capitalismo	O objetivo desta pesquisa é analisar a dinâmica da desigualdade de gênero a partir dos relatos de vida de dez educandas do Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA – Doutor José Nilson Osterne de Oliveira em Limoeiro do Norte. A análise concentra-se na vulnerabilidade econômica, na gravidez, no casamento e na necessidade de trabalhar, imperativos determinantes para o abandono da escola dessas mulheres. Paralelamente, investigamos a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para este público na decisão de concluir os estudos, bem como as perspectivas e consequentes reverberações dessa decisão. Adota uma abordagem crítica em relação à mulher pobre, trabalhadora e oprimida dentro da sociedade machista, patriarcal e violenta. De cunho qualitativo, insere-se no locus acima citado por meio de pesquisa documental, fotos, conversas informais e histórias de vida que focam o processo de escolarização das discentes. Os relatos foram gravados durante a pandemia de Covid-19, ao longo dos anos de 2020 e 2021, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas e de voz WhatsApp; e posteriormente, transcritos e analisados. O referencial teórico baseia-se nas seguintes categorias: desigualdade de gênero; patriarcado; feminismo; opressão; educação; educação popular; e educação de jovens e adultos. Conta com o aporte teórico de Arroyo (2017), Mendes (1994, 2002), Freitas (2007), Gatti (2007), Gondim (2002), Josso (2007, 2008), Minayo (1994), Brandão (1986, 2011, 2012, 2013), Carvalho (2006), Freire (1967, 1983, 1996), Leite (2013), Paiva (2015), Costa e Machado (2017), Adichie (2015, 2017), Hooks (2020), Muraro (1990), Ribeiro (2020), Saffioti (2015), Machado e Melo (2016), entre outros. A análise dos dados coletados revelou que a marginalização e a inferiorização da mulher estão mais presentes na realidade das educandas da EJA do que se imagina. Ao debruçarmo-nos sobre suas narrativas de vida, apresentamos uma reflexão sobre a luta da mulher na busca de instrução e igualdade, bem como verificamos até que ponto o acesso à educação na vida adulta representou uma transcendência positiva na vida social dessas educandas, num contexto de naturalização do machismo e subalternização da mulher.

Quadro 3 - Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
5-“PESQUISA E APRENDIZAGEM NARRATIVAS NA EJA EM QUEIMADOS/RJ: UM MEMORIAL SOBRE FORMAÇÃO MÚTUA TECIDO A VÁRIAS MÃOS”	Brandão, Caroline Martins.	Universidade Federal Fluminense.	2023	Mestrado em Educação	Educação	Esta é uma pesquisa-formação realizada em meio à atuação docente da pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Queimados/RJ. Enquanto pressupostos teórico-filosóficos figuram a perspectiva freireana de humanização a partir da educação emancipatória, que proporcione o desvelar crítico das opressões vividas, bem como a perspectiva da formação e da construção do conhecimento em rede. O produto desta pesquisa é um memorial de formação mútua, envolvendo narrativas das experiências vividas por e entre educandas e educadora no cotidiano escolar, bem como das narrativas de vida elaboradas por elas e as reflexões teórico-práticas da educadora-pesquisadora. Tais movimentos narrativos autobiográficos são uma aposta no potencial da pesquisa narrativa de reposicionar o sujeito de maneira mais objetiva frente à realidade que o condiciona. Além disso, em diálogo com a realidade local, são discutidas as consequências do que chamamos aqui de “desterritorialização da EJA” desde a política nacional de educação. Os principais campos de produção do conhecimento em educação com os quais conversaremos são, portanto, as pesquisas narrativas, as pesquisas com o cotidiano e as pesquisas em EJA. A relação com esses campos deve-se a um posicionamento inegociável frente aos atos de praticar e de pesquisar a educação, desde uma perspectiva democrática, antirracista, anticolonial, com compromisso político, ético e estético. Por entendermos ser preciso tencionar os limites convencionados para a investigação dita científica, questionando as bases epistemológicas impostas e o enclausuramento metodológico, adotamos as chamadas “metodologias menores”, como a conversa e a escrita de si, realizadas em meio ao ensino de Ciências, em diálogo com seu currículo. As narrativas tecidas por educandas e educadora sugerem limitações e potências dos percursos metodológicos trilhados, expostas de maneira narrativa (e frequentemente poética) ao longo deste memorial. O que se destaca, ao fim e ao cabo, é a potência da abertura a descobrir novas formas de afetação e investigação no ensino e na pesquisa em educação, bem como na formação docente. Este memorial de formação mútua fala da importância dos não-saberes, do cultivo da delicadeza, de “pisar devagarinho” em chãos desconhecidos, tocando com cuidado as feridas produzidas há séculos e ainda não curadas, de expandir territórios estreitados ao realizar mergulhos literários, entre outros aprendizados proporcionados pelo encontro com Outros. Fala da dor e da resistência que só as classes populares e as minorias étnico-raciais podem ensinar, mas também sobre esperança e sonhos que não envelhecem.

Quadro 3 - Análise das produções pesquisadas – descritores: Educação Popular – EJA – narrativas (conclusão)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
6- RETORNO E PERMANÊNCIA DE IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB	Andrade, Saulo José Veloso de.	Universidade Federal da Paraíba, <i>campus I</i>	2002	Doutorado em Educação	Palavras-chave: Idosos. Escola. Envelhecimento populacional. Educação de Jovens e Adultos.	A presente tese versa sobre o retorno e a permanência de idosos no ambiente escolar, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse fato acontece em decorrência do envelhecimento populacional brasileiro, fenômeno atestado pelos dados oficiais do país. O retorno e a permanência deste contingente na sala de aula estão ancorados no direito à educação, conforme legislação específica vigente. A educação para esse público se revela como um elemento a serviço da emancipação do indivíduo, possibilitando a superação de estigmas, preconceitos e marginalização, ainda sofridos por essa população. O estudo teve-se a seguinte problemática: como é efetivado o direito humano e constitucional à educação dos idosos a partir do retorno destes à escola através da EJA? O objetivo geral visou analisar as razões pelas quais idosos, matriculados na EJA no município de João Pessoa-PB, retornam e permanecem em sala de aula, e, os específicos, propõem-se a refletir sobre o processo de envelhecimento e suas implicações no cotidiano dos idosos, problematizar a Educação de Jovens e Adultos em diferentes dimensões e perspectivas para atendimento ao idoso, descrever os principais desafios que os alunos idosos enfrentam ao retornar à sala de aula, e identificar o valor social que os idosos atribuem à escola. A pesquisa está embasada em documentos como a Constituição Federal (CF), de 1988; o Estatuto da Pessoa Idosa (EPI), de 2003; e a Política Nacional do Idoso (PNI), de 1994. Além desses, apoiamos-nos em estudos cunhados por Camarano e Pasinato; Schneider e Irigaray; Scortegagna e Oliveira; Pereira; e Camarano, os quais, alinhados a tantos outros, tornam-se artefatos teórico-metodológicos que dão sustentação conceitual. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Foram ouvidos 11 (onze) idosos matriculados na EJA, entre os meses de abril e maio de 2022, nas cinco escolas que registraram os maiores quantitativos dessas matrículas, entre 2011 e 2020, no município de João Pessoa-PB. Utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, e as falas geradas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo, segundo Bardin. Os resultados indicam que, ao estarem na escola, os estudantes idosos permanecem em sala de aula porque almejam o bem-estar, a formação profissional, a conquista da autonomia e o exercício da memória, ressignificando sua forma de ser e estar na velhice. Os dados ainda reforçam a necessidade de uma educação que considere as orientações presentes na PNI e no EPI, para garantir não apenas o acesso, mas a sua permanência no espaço escolar. Concluímos que o modelo de educação vigente na EJA torna-se antagônico, por não estar alinhado com a realidade e as especificidades dos idosos, reforçando a seguinte tese: o retorno e a permanência de alunos idosos, matriculados na EJA, no município de João Pessoa-PB, são motivados por interesses relacionados à convivência com seus pares e amigos, além da realização pessoal na velhice, e não exclusivamente pelo processo de escolarização.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) atualizado em 2025

4.2.2 Análise do grupo 02 – Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas

No segundo momento, foi estabelecido outro grupo de descritores: idosos - Educação Popular – narrativas, na tentativa de estreitar a busca por produções o mais próximo possível do que se pretende investigar na pesquisa em curso. Até então percebe-se a existência de uma lacuna sobre a temática da pessoa idosa e, numa perspectiva freireana, importante “dizer a sua palavra”. Outro fator importante nesta segunda etapa da pesquisa foi a necessidade de estendermos o período por mais dois anos, incluindo 2016, na expectativa de aparecer mais alguma pesquisa relacionada às buscas. Dentre as aparições de trabalhos, foi possível uma seleção mais condizente e apresentamos a primeira produção em tese de doutorado intitulada: “Aprender é tudo! Os significados da aprendizagem e da não aprendizagem de adultos maduros e idosos”. A busca no Catálogo da Capes resultou nesta pesquisa, a partir do descritor: idosos.

Ceroni (2017) apresenta a educação de adultos maduros e idosos, nas perspectivas teóricas de Paulo Freire e Peter Jarvis. O foco de desenvolvimento da pesquisa é aprendizagem, e a este respeito, “a tese apresenta dados sobre a longevidade, a fundamentação teórica sobre a educação de adultos nas perspectivas europeia e brasileira, tendo como foco as questões pertinentes à aprendizagem dos adultos maduros e idosos” (Ceroni, 2017, p. 07).

A autora consegue fazer uma abordagem utilizando a teoria de Peter Jarvis e os pressupostos de Paulo Freire, considerando a gerontologia. A pesquisa qualitativa com investigação pela Fenomenologia se deu com a observação participante, entrevistas, análise das entrevistas e das observações realizadas. Apresenta ainda a experiência de um grupo extensionista e sua historicidade. Destacam-se o termo de uso para as pessoas idosas “adultos maduros”, ao longo de toda a sua escrita.

A postura investigativa da pesquisa de Ceroni (2017) é apresentada com base na fenomenologia como pressupostos metodológicos, e se apresenta como:

[...] uma tendência metodológica que renovou o pensamento filosófico fundando a filosofia contemporânea, dessa forma reconstitui a vocação da filosofia ao interrogar o homem em construção, o homem que “está sendo” (Ceroni, 2017, p. 60).

Para esta discussão traz autores como Moreira (2004), Masine (2002), fundamenta-se em Heidegger (2002, p.61), no tratamento da fenomenologia, em que “a atitude fenomenológica é retomar um caminho que não conduza a ver nosso existir apenas como ele se mostra”, e nas contribuições de Aranha (2011), referindo-se ao grupo de idosos como minoria silenciada, sem voz ativa e diminuídos da cidadania.

A segunda tese de doutorado intitula-se: A Narrativa dos Idosos: análise a partir de Walter Benjamin – uma contribuição para a Educação Patrimonial de Ponta Grossa-Paraná.

Autora: Marcia Maria Dropa – 2016. É possível que a dissertação tenha sido apontada na busca pelos descritores: narrativa e idosos escritos no quadro de busca da Capes. O estudo partiu da “busca, na memória de idosos, de narrações que suscitassem a reelaboração de novas e instigantes histórias sobre os Patrimônios Culturais de Ponta Grossa, Paraná” (Dropa, 2016, p. 01). Trouxe referências importantes sobre os estudos de Benjamin e afirma que,

A investigação sobre esta tese despertou o interesse na leitura do texto, na busca por entender como a pessoa idosa estava situada na pesquisa. Era um sujeito denominado idoso pela pesquisadora e utilizaria suas memórias sobre a cidade para reelaborar, instituir estratégias e elaborar o patrimônio cultural na perspectiva de Walter Benjamin relativos à memória, experiência e narração, elementos tratados durante a escrita, os quais se podem considerar relevantes ao tema proposto (Dropa, 2016, p.33).

A terceira produção de tese, denominada Educação de pessoas idosas: um estudo de caso na Universidade da Maturidade no Tocantins, teve como ponto de partida para este estudo a experiência com idosos oriundos da Universidade da Maturidade do Tocantins (UMA). Discorreu sobre um sujeito que é ignorado em diferentes frentes (pelas políticas previdenciárias, sanitárias e educacionais). Sobre os aspectos metodológicos, “faz uma incursão pela pesquisa bibliográfica e, por vezes, explicativa. Por ter a UMA da UFT, no Tocantins, como referência, a metodologia é inspirada no estudo de caso e faz uso da etnografia enquanto método de análise” (Pereira, 2016, p.10). As palavras-chave são: aprendizagem; não aprendizagem; educação de adultos; envelhecimento humano. Dessas, as duas últimas representaram descritores importantes que se assemelham com a pesquisa em curso, bem como o recorte temporal da investigação sobre a velhice da década de 1990 em diante, justificando-se pela sua relevância em conquista na área da educação e quando as pautas sobre direitos humanos passaram a contemplar, entre outras demandas, a velhice.

Esta pesquisa é fruto de estudos em Educação Popular e com esta base de fundamentação teórica a pesquisadora foi capaz de defender a sua abrangência na perspectiva da diversidade de conceitos e práticas voltadas à superação das desigualdades.

Nesse conjunto de experiências, ricas em significações pedagógicas, a Educação de Idosos constitui uma nova e importante peça que surge para ampliar o leque de cores, fixando-se nesse mosaico como um novo desafio aos dilemas da Educação Popular e da EPJA (Pereira, 2016, p. 184).

Esse conjunto de afirmações permite a compreensão da importância de pesquisas amparadas pela Educação Popular, principalmente quando estas possibilitam a presença das pessoas idosas nas pesquisas.

A quarta dissertação, cujo tema é: Envelheci. E agora? “Bora” para escola estudar? Educandos idosos na educação de jovens e adultos, sob a autoria de Claudio Marcelo Raposo de Almeida, 2019, foi a produção que trouxe três descritores relativos à pesquisa em curso, podendo ser destacadas as palavras-chave: educação; educação de jovens e adultos; idosos;

educação popular. A curiosidade mobilizadora da leitura do trabalho observa a presença dos idosos na EJA, destacando-se “o significado que eles atribuem para a escola, o estudo e a educação e a percepção que eles têm sobre um trabalho realizado a partir da perspectiva da Educação Popular” (Almeida, 2019, p.01).

A análise foi feita apenas do resumo, pois não foi disponibilizado o *link* de acesso ao documento na íntegra. Apresenta uma pesquisa bibliográfica, segundo o autor, investigando em sites de periódicos. “[...] Foi realizada uma busca bibliográfica nos bancos de dados das plataformas eletrônicas” (Almeida, 2019, p. 01) que entram nesse rol de pesquisas. Inclusive, tem-se um levantamento no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), “da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha: www.scielo.org, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) e no site Google Acadêmico” (Almeida, 2019, p.01).

Após longo levantamento bibliográfico, pôde-se destacar a categoria envelhecimento, dialogando com três conotações: a primeira associada à ideia de realização do potencial individual para o alcance do grau de bem-estar físico, social e psicológico avaliado como adequado pelo indivíduo e pelo seu grupo de idade; a segunda, associada à comparação do funcionamento com o da média da população mais jovem; e a terceira, referente à manutenção da competência em domínios selecionados do funcionamento, a partir de mecanismos de compensação e otimização. Essas conotações são importantes para entender a presença de vários conceitos e os avanços que acompanham a discussão.

A quinta produção é de Patrícia Fernanda da Costa Santos, que apresenta o tema sobre: O Direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade. O estudo busca analisar por que pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade, que residem em municípios da microrregião de Cajazeiras e Catolé do Rocha, sertão paraibano, não têm apresentado, em suas narrativas, interesse em frequentar a escola.

A pesquisa, no campo da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, no âmbito das políticas públicas de escolarização, encontra-se respaldada nos pressupostos teóricos da educação popular. Há similaridades nos descritores deste trabalho de tese quanto ao que se evidencia na pesquisa, embora caminhe no sentido oposto às inquietações que nos aproximamos. Em sua tese defende que “A escolarização não é um caminho consensual nos projetos de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade que compõem o público alvo da EJA, residente em municípios da microrregião de Cajazeiras e Catolé do

Rocha” (Santos, 2019, p. 34). Interessa-nos investigar sobre as motivações das pessoas idosas na busca à escola. Tais respostas apontarão aspectos significativos para o repensar das práticas escolares, diante das proposições educacionais atuais para a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas (continua)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
1- APRENDER É TUDO! OS SIGNIFICADOS DA APRENDIZAGEM E DA NÃO APRENDIZAGEM DE ADULTOS MADUROS E IDOSOS	Ceroni, Denise Costa.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre	2017	Doutorado em Educação	Aprendizagem; não aprendizagem; educação de adultos; envelhecimento humano.	A presente tese versa sobre a aprendizagem e a educação de adultos maduros e idosos, nas perspectivas teóricas de Paulo Freire e Peter Jarvis. Os objetivos da pesquisa foram conhecer e compreender o significado que os adultos maduros e idosos atribuem às suas aprendizagens e como percebem os elementos da não aprendizagem na participação das oficinas pedagógicas oferecidas ao grupo que compõe a ação extensionista, em uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Porto Alegre, RS. A tese apresenta dados sobre a longevidade, a fundamentação teórica sobre a educação de adultos nas perspectivas europeia e brasileira, tendo como foco as questões pertinentes à aprendizagem dos adultos maduros e idosos. Logo em seguida, apresenta a teoria de aprendizagem de Peter Jarvis e a teoria de conhecimento de Paulo Freire. Posto isso, propõe uma breve discussão sobre a gerontologia e as aproximações entre Paulo Freire e Peter Jarvis. A seguir, apresenta o grupo extensionista e sua historicidade. A postura investigativa deu-se pela Fenomenologia e os caminhos trilhados foram: a observação participante, seis entrevistas em profundidade, a análise das entrevistas e das observações realizadas, tendo como viés os pressupostos teóricos de Peter Jarvis e Paulo Freire, considerando a abordagem gerontológica. As considerações finais retratam as aproximações teóricas entre os dois autores e reafirmam que a aprendizagem ao longo da vida é imprescindível para o protagonismo dos adultos maduros e idosos em suas relações com o mundo.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
2- A NARRATIVA DOS IDOSOS: ANÁLISE A PARTIR DE WALTER BENJAMIN - UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DE PONTA GROSSA - PARANÁ	Dropa, Marcia Maria	Universidade Federal de Ponta Grossa Campus - Uvarana	2016	Doutorado em Educação	Patrimônio cultural; educação patrimonial; memória; experiência; narração; idosos.	A construção desta tese teve como referência básica a indagação que Walter Benjamin faz em relação ao valor do Patrimônio Cultural sem que a experiência o vincule à comunidade. A partir do pressuposto teórico da Teoria Crítica, identifica-se que o conhecimento crítico quer mostrar duas situações: em primeiro lugar, que a produção científica tradicional é parcial e, em segundo lugar, que a aparência à qual ela se limita é a mesma produzida pelo capital na sua lógica ilusória-igualdade e liberdade. Os objetivos desta pesquisa concentram-se em analisar as potencialidades e limitações da memória de idosos em se instituir como estratégia para a Educação Patrimonial, tomando como referencial os conceitos de Benjamin (2004), relativos à Memória, Experiência, Narração e ao Tempo do Agora; problematizar o campo do Patrimônio Cultural e o papel da Educação Patrimonial, apontando os avanços das políticas públicas no processo de sensibilização da comunidade acerca da importância e valorização da preservação; e, ainda, buscar na narração do idoso o alargamento das histórias que não foram ditas pela história considerada oficial. Assim, partiu-se para a busca, na memória de idosos, de narrações que suscitasse a reelaboração de novas e instigantes histórias sobre os Patrimônios Culturais de Ponta Grossa, Paraná. Os procedimentos metodológicos seguiram as etapas: definição epistemológica e teórica relativa às categorias da pesquisa e articulação entre Walter Benjamin e a Teoria Crítica, no processo de argumentação da experiência dos idosos e a educação patrimonial; definição dos espaços e atores da pesquisa; coleta de narrações, transcrição e composição das histórias, agrupadas por semelhanças. A tese está dividida em quatro partes: a construção de conceitos a partir dos pressupostos teóricos de Walter Benjamin; a contextualização do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial; a apresentação do referencial histórico dos locais escolhidos; e, por fim, a fala dos idosos na composição de referenciais para a escrita de uma outra história. Considera-se o entendimento de que fazer história é também narrar o passado, a partir de novos olhares do presente. Aliar a questão da experiência, da lembrança, da memória e da narração passou a ser uma preocupação pessoal da pesquisadora, aliada à busca de novos caminhos para sustentar a preservação e, consequentemente, subsidiar a Educação Patrimonial, contribuindo com a valorização cultural, por meio de novas estratégias de diálogo com os referenciais arquitetônicos.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
3- EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE NO TOCANTINS	Pereira, Fabiola Andrade	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Campus I	2016	Doutorado Educação	Educação popular; educação de pessoas jovens e adultas; educação e aprendizagem ao longo da vida; envelhecimento; Universidade da Maturidade; Educação de Idosos.	O trabalho apresentado tenciona fazer uma investigação acerca da aprendizagem ao longo da vida, relacionada à terceira idade. O lócus de estudo é a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) enquanto campo teórico e prático, na qual buscamos compreender em que medida o fenômeno do envelhecimento tem sido considerado parte substantiva das discussões e ações que envolvem a EPJA. Partimos da premissa de que as diferentes experiências de aprendizagem do grupo supracitado têm assumido papel importante diante do fenômeno do envelhecimento e que este, por sua vez, constitui parte inerente das discussões que envolvem a aprendizagem ao longo da vida, pois ela busca propiciar uma educação sem limite de idade. Esta preocupação tem como pano de fundo também o reconhecimento de que passamos por um crescente aumento do número de idosos e, consequentemente, da expectativa de vida em todo o mundo, fato que tem acarretado, dentre outras questões, a expansão de estudos voltados ao tema e a execução de ações e práticas educativas destinadas a esse público nos mais diferentes tempos e espaços, a exemplo das próprias universidades que têm buscado se consolidar enquanto um ambiente que integra os processos de ensino, pesquisa e extensão por meio de programas e projetos. Nesse sentido, o ponto de partida para este estudo foi a experiência com idosos oriundos da Universidade da Maturidade do Tocantins (UMA). Buscamos discorrer sobre um sujeito que é ignorado em diferentes frentes (pelas políticas previdenciárias, sanitárias e educacionais). Um sujeito que não encontra no âmbito público e estatal um espaço para renovar e atualizar seus conhecimentos e que tem encontrado na experiência da Universidade um meio para se reinventar e se compreender enquanto ser inconcluso e, portanto, consciente de sua inconclusão. Metodologicamente nosso trabalho faz uma incursão pela pesquisa bibliográfica e, por vezes, explicativa. Por ter a UMA da UFT, no Tocantins como referência, a metodologia é inspirada no estudo de caso e faz uso da etnografia enquanto método de análise.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
4- ENVELHECI. E AGORA? "BORA" PARA A ESCOLA ESTUDAR? EDUCANDOS IDOSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Almeida, Cláudio Marcelo Raposo de.	Universidade de Brasília UnB	2019	Mestrado em Educação	Educação; Educação de Jovens e Adultos; idosos; educação popular.	A presente dissertação analisa a presença de educandos idosos na EJA, o significado que eles atribuem para a escola, o estudo e a educação e a percepção que eles têm sobre um trabalho realizado a partir da perspectiva da Educação Popular. Inicialmente, são caracterizados os educandos idosos da Educação de Jovens e Adultos, especialmente aqueles que estão presentes na escola pública onde a pesquisa foi realizada, enfatizando quem são esses sujeitos, o que os motiva a estudar, a buscar e se manter na escola, quais são suas expectativas, ou seja, o que esperam da escola e da educação, e quais são as possíveis contribuições da escola, do estudo e da educação em seus cotidianos. A trajetória percorrida por esses sujeitos, desde a infância, em relação à escola, ao estudo e à educação é contextualizada, assim como parte de suas histórias é recordada. São observadas as relações estabelecidas entre os educandos idosos na escola e especificamente se eles se sentem acolhidos por essa comunidade. É registrada a percepção que os educandos idosos da EJA têm sobre um trabalho realizado a partir da perspectiva da Educação Popular. A construção do referencial teórico se deu a partir dos objetivos da pesquisa, com base na área da educação e da gerontologia. Em relação à metodologia utilizada e ao desenvolvimento do presente trabalho, inicialmente caracterizou-se o campo de pesquisa e, classificada como uma pesquisa qualitativa e participante, com a aplicação de entrevistas não diretivas como instrumento para aquisição e análise de resultados, somando-se a isso as experiências vivenciadas ao longo dos anos de 2017-2019, como membro participante do GENPEX/UnB (Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais), em razão do que foi possível o pesquisador ser inserido na escola, conviver com a comunidade escolar, especialmente com os educandos idosos da EJA. Em conclusão, foi constatado que o atual quadro demográfico brasileiro aponta o aumento no número da parcela idosa da população, configurando uma nova realidade, o que gera a necessidade de repensar, reelaborar e reestruturar a sociedade a partir da observação e da percepção dessa nova configuração social, da vivência, da inserção e da interação com todos os sujeitos nesse novo mundo, com destaque para os idosos, compreendendo novos conceitos e as atuais concepções de velhice, de velho, de idoso e do próprio processo de envelhecimento, principalmente quanto à presença e participação de idosos na educação, mais precisamente como educandos inseridos na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
5- O DIREITO À ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS NÃO ALFABETIZADAS OU COM POUCA ESCOLARIDADE	Santos, Patrícia Fernanda da Costa	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2019	Doutorado em Educação	Educação de Jovens e Adultos; desescolarização; escolarização; políticas públicas de escolarização.	Este estudo busca analisar por que pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade, que residem em municípios da microrregião de Cajazeiras e Catolé do Rocha, sertão paraibano, não têm apresentado, em suas narrativas, interesse em frequentar a escola. A pesquisa está situada no campo da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, no âmbito das políticas públicas de escolarização. Essa problemática é evidenciada pela redução dos índices de matrículas da EJA registrados anualmente, com mais evidência a partir de 2007. Os dados podem representar, entre outras situações, a negação do acesso, por parte das redes públicas, com a redução da oferta da modalidade, ou, ainda, a baixa procura pela escola por parte do público-alvo. Ante o exposto, trata-se de uma investigação de cunho quantitativo (dados do Educacenso, IBGE, INEP, entre outros) e qualitativo que utiliza o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a pesquisa de campo como estratégias metodológicas. Para a coleta de dados, usamos entrevistas (estruturada e semiestruturada) como instrumentos. Nas duas etapas da pesquisa de campo, conversamos com secretários de educação e/ou coordenadores da EJA e pessoas adultas e idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade que não estavam frequentando a escola. Buscamos os aportes interpretativos em autores da teoria crítica, da educação popular e em concepções que são referência nos estudos do cotidiano. Tendo em conta o aporte teórico e as estratégias metodológicas, realizamos uma triangulação de dados, constatando que as ações destinadas a esse coletivo não têm conseguido atingir seu objetivo final, dado o paradoxo verificado ao relacionar o número de matrículas registrado em face à demanda potencial. Considerando essa chave de leitura, defendemos a seguinte tese: A escolarização não é um caminho consensual nos projetos de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade que compõem o público alvo da EJA residente em municípios da microrregião de Cajazeiras e Catolé do Rocha. As demandas e necessidades de leitura e escrita do contexto em que residem são aspectos condicionantes para que essas pessoas sintam, ou não, necessidade de procurar a escola para se alfabetizar ou retomar seu processo de escolarização.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
6- NARRATIVAS DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR GILMAR MAIA: MÓBEIS E SENTIDOS NA RELAÇÃO COM O SABER FORTALEZA	Nascimento, Thalyta Vasconcelos do.	Universidade Federal do Ceará – UFC -Fortaleza	2016	Mestrado em Educação	Educação de Jovens e Adultos; Mobilização; Sentido.	Esta pesquisa tem como proposta analisar as narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos professor Gilmar Maia de Souza em Fortaleza – Ceará, levando em consideração os elementos de mobilização e os sentidos, na relação com o saber escolar, que os impulsionaram a dar seguimento aos estudos. Esta investigação será desenvolvida através de narrativas das histórias de vida desses alunos, por meio das quais buscaremos elencar as subjetividades encontradas em suas falas. A metodologia utilizada classifica-se como sendo qualitativa e os métodos que utilizamos para a realização da coleta de dados atenderam os seguintes instrumentos: entrevistas seguidas de uma observação participante (um diário de campo). Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o seguinte perfil: deveriam ser alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos com pelo menos um ano de vivência, ou seja, a partir do ano de 2016. Esta pesquisa tem em sua fundamentação teórica autores como: Bernard Charlot, Christine Delory-Momberger, entre outros. Utilizamos como fonte de amparo teórico para a construção da introdução desta pesquisa, bem como da organização da referenciada investigação os livros “Democratização da Escola Pública” (cujo autor é José Carlos Libâneo) e a obra “Escola e Democracia” cujo autor é Dermeval Saviani. A temática desta pesquisa está situada no âmbito das investigações da história da educação e as suas especificidades se referem aos elementos de mobilização, atividade e sentidos, bem como, a relação com o saber escolar e as narrativas de histórias de vida. Podemos concluir, inicialmente, que os objetivos específicos, assim como o geral foram atingidos com êxito, da mesma forma que a hipótese norteadora também foi contemplada de forma satisfatória.
7- NARRATIVAS DOS SURDOS IDOSOS: SUBJETIVIDADE E E VÍNCULOS CULTURAIS	Caldas, Ana Luiza Paganelli.	Universidade Federal de Pelotas	2021	Doutorado em Educação	Surdo Idoso; Ser Surdo; Comunidade e Surda; Libras; Narrativas.	A tese NARRATIVAS DOS SURDOS IDOSOS: Subjetividade e vínculos culturais, produzida na Linha de pesquisa epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, analisa narrativas de surdos idosos, interessando-se pelas experiências, vínculos comunitários e maneiras de Ser Surdo. Através de Entrevistas Narrativas com cinco (5) surdos idosos, buscou-se possibilitar momentos de troca entre a entrevistadora e os entrevistados, permitindo que fossem estabelecidas relações entre vivências familiares, comunitárias, escolares e linguísticas. As entrevistas foram realizadas em Libras, transcritas para o português e analisadas desde a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Com o objetivo de refletir sobre a forma como os surdos idosos narram suas histórias e estabelecem vínculos culturais, o estudo se inspira nos seguintes conceitos: Ser Surdo, narrativa, subjetividade, além de buscar amparo em alguns estudos de gerontologia e educação de idosos. As análises das narrativas foram agrupadas em seis dimensões: infância, família, escola, língua de sinais, associação de surdos e velhice. Entende-se que a possibilidade de estar juntos permite que se estabeleçam vínculos culturais. Ao compartilharem experiências, como a privação linguística, as lutas por direitos, o estranhamento social em relação ao Ser Surdo e os desafios de ser surdo na terceira idade, são inventadas outras maneiras de viver enquanto surdo. A pesquisa mostra ainda que o surdo idoso de nossos dias sofreu, ao longo de sua vida, intervenções institucionais que entendiam a diferença surda a partir de orientações teóricas distintas. Por esse motivo, deve ser reconhecido nas discussões sobre educação de surdos que os idosos carregam um legado de resistência a ser transmitido aos surdos jovens e que inspire a educação escolar.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
8- LETRAMENTO DIGITAL DE PESSOAS IDOSAS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: INTERSECÇÃO S COM A EDUCAÇÃO POPULAR	Santos, André Luís dos.	Universidade Federal da Paraíba	202 4	Mestrado em Educação	Letramento Digital. Pessoas Idosas. Educação ao Longo da Vida. Educação Popular.	Diante do avanço científico e tecnológico, tornou-se perceptível as recorrentes modificações sociais e culturais ocasionadas pela ascensão globalizante das tecnologias digitais, as quais vêm impondo novas formas de conviver e de se relacionar perante a sociedade, configurando se, na atualidade, como uma possível extensão do corpo humano. Dessa forma, os sujeitos que não as possuem ou que apresentam dificuldades em seu manuseamento, acabam sofrendo com a exclusão digital, assim como são os casos das pessoas idosas, que, em sua grande maioria, são negligenciadas e excluídas em diversas esferas sociais. Logo, cada vez mais, tem-se feito necessário o desenvolvimento do Letramento Digital crítico e reflexivo dessa parcela populacional, para que, então, possa ser garantida uma plena vivência em suas interações pessoais e profissionais. Portanto, este trabalho investigativo buscou, enquanto objetivo geral, analisar os efeitos do Letramento Digital no cotidiano de idosos(as) integrantes do Grupo Viver Bem, no município de Pilõesinhos – PB, sob a perspectiva da Educação ao Longo da Vida, interseccionando com categorias da Educação Popular. Concernente aos aspectos teórico-metodológicos, esta pesquisa possui natureza pura, abordagem qualitativa, objetivos de cunho exploratório e fundamentada no método dialético marxista. Os sujeitos da pesquisa foram oito idosos do Grupo Viver Bem do Centro de Referência de Assistência Social de Pilõesinhos – PB. As referências basilares foram Freire (1996), Castells (1999), Machado (2012), Gadotti (2016) e Beauvoir (2018). Os principais resultados encontrados seguiram na compreensão de que as práticas de Letramento Digital estão presentes nas rotinas de grande parte das pessoas idosas e que, em suas próprias avaliações, as tecnologias digitais são ferramentas essenciais para o pleno convívio em sociedade, as quais podem ser apresentadas como promotoras de empoderamento, independência e autonomia, isto quando aliadas às perspectivas educacionais críticas e reflexivas.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas
(continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
9- SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NARRADOS PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, CÁCERES/MT	Costa, José Ferreira da.	Universidade Federal do Mato Grosso	2019	Doutorado em Educação	Educação transformadora fenomenologia ; narrativas; pedagogia; sentidos	Nesta pesquisa tem-se como foco as narrativas dos professores e professoras sobre os sentidos da Educação, no curso de Pedagogia, do Campus “Jane Vanini”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade de Cáceres. A pesquisa surgiu de inquietações oriundas da docência exercida no curso de Pedagogia, em Cáceres, e tem-se o objetivo de compreender e interpretar as vivências e experiências dos docentes efetivos desse curso por meio de suas narrativas e das descrições dos fenômenos educativos. Assim, analisam-se as narrativas sobre os sentidos da educação, identificando-se os sentidos das vivências e experiências desses/as docentes no contexto em que vivem e trabalham mediante as percepções narradas. O presente estudo fundamenta-se nas reflexões de Merleau-Ponty e de Paulo Freire. A metodologia é de cunho fenomenológico, ancorada nas contribuições de Paulo Freire (1980, 1983, 1993, 1995, 1997, 2001, 2005), Merleau-Ponty (1991, 2004), Rezende (1978, 1990), Bicudo (1997), Geertz (1989), Espósito (1997) e Lüdke e André (1986). A abordagem de cunho fenomenológico possibilitou a leitura, a compreensão e a interpretação das narrativas sobre o fenômeno educativo manifestado pelos onze sujeitos/docentes do curso de Pedagogia. O desenvolvimento do tema abrange o lócus da pesquisa, o contexto histórico em que foi criada a UNEMAT, as condições e os momentos políticos e de luta da comunidade para a conquista de uma instituição de ensino superior no interior do Estado. Também se discorre sobre o Curso de Pedagogia, sua fundamentação filosófica e epistemológica contida no seu Projeto Pedagógico, em diálogo com os autores supracitados, e descrevem-se as narrativas dos professores e professoras participantes do estudo. Na análise dessas narrativas percebe-se que se está caminhando na perspectiva de uma educação libertadora e transformadora. No entanto, cabe avançar mais nas ações propositivas, tanto nos projetos quanto nos planos e teorias. As narrativas expressam uma orientação da academia moderna, a qual propõe ações educativas pautadas em saberes científicos que se sobrepõem aos demais saberes, dando ênfase aos aspectos teóricos em detrimento dos práticos, o que resulta em falta do diálogo e reconhecimento dos saberes coletivos para a realização da práxis na formação de professores. Assim, diante da grandeza das narrativas históricas e educacionais dos participantes desta pesquisa, considera-se que o Curso de Pedagogia é um Projeto de Educação transformadora que se renova a cada dia sob as características dialógicas de Paulo Freire (2005), que destaca a Educação como prática de liberdade, e o fenômeno humano nos revela, pela palavra, a sua leitura de mundo. Essas características são dimensões contidas na ação-reflexão. No Curso de Pedagogia, o diálogo media o encontro dos homens e mulheres para pronunciar a relação do “eu-tu”, aqui entendida como nós, o que constitui o estado de “noseidade”. Nesse sentido, avança-se no fluxo contínuo do inacabamento posto nesta tese, que é estar com os outros e com o mundo, buscando a transformação e a libertação de homens e mulheres pobres, oprimidos e marginalizados da terra.

Quadro 4 - Análise das produções pesquisadas - Descritores: idosos – Educação Popular – narrativas (conclusão)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
10-MEMÓRIAS DE IDOSAS DA EJA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES	Merces, Leidinalva Amorim Santana das.	Universidade do Estado da Bahia	2019	Doutorado em Educação e contemporaneidade.	Práticas de Letramento de (Re)Invenção; Idosas da EJA; Abordagem (Auto)Biográfica.	Esta tese apresenta as práticas de letramento de dez mulheres, com idades entre 61 e 80 anos, (ex-)estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de escolas públicas da cidade de Salvador, Bahia. O objetivo foi contribuir para que o ensino nas salas de aula da EJA promova práticas de letramento que auxiliem os(as) estudantes idosos(as) nos seus projetos de (re)invenção. Especificamente, intentou: traçar o perfil de identidade das mulheres; registrar os modos pelos quais essas senhoras experienciam a velhice; analisar as práticas de letramento presentes nas memórias. Em outras palavras, verificar os usos, significados e sentidos das práticas de letramento para as (ex-)estudantes idosas da EJA. Esta tese tomou como ponto de partida o pensamento freireano, associado ao sociointeracionismo bakhtiniano; mas também se apropriou de aspectos da História Cultural e, principalmente, da Teoria Social do Letramento. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com a metodologia de base etnográfica, pautada na Abordagem (Auto)Biográfica, que se caracterizou pela observação e pelo cruzamento das narrativas das histórias de vida, registradas a partir de ateliês biográficos. Esses dispositivos são capazes de desencadear narrativas orais e escritas, ao colocar as senhoras em situações favoráveis à evocação de suas memórias. Os resultados revelaram as diferentes práticas de letramento apropriadas por essas mulheres no cotidiano, em diferentes fases da vida, ao interagir com textos e com outros sujeitos. Em adição, descortinaram particularidades do processo histórico-social opressivo e as táticas utilizadas por essas senhoras para subverter as suas condições, associadas, sobretudo, ao uso da leitura e da escrita, aqui denominadas de práticas de letramento de (re)invenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2023); atualizado em 2025

4.2.3 Análise do grupo 03 – descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória

No intuito de fornecer base à curiosidade epistemológica, foi realizada uma terceira possibilidade de busca utilizando os descritores: Motivação, Educação de Jovens e Adultos e Memória, visto que a motivação pode ser um dos aspectos investigativos na pesquisa, que afloram neste estudo, tendo sido encontrados quatro estudos que se aproximavam, mas com relativa divergência entre os descritores.

O primeiro trabalho é a dissertação intitulada: “A Gente nunca acha que é demais aprender” educação de jovens e adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-RJ – autoria de Júlio Cesar de Moura Dias. Nesta pesquisa, o autor se propõe a

investigar: Quais motivos levam idosos a buscarem a formação escolar na EJA em uma escola da periferia de Macaé? Utilizou-se do tipo de pesquisa qualitativa exploratória, sob a perspectiva de narrativas autobiográficas, que foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em vídeo, realizadas “com três alunos idosos da EJA da rede municipal de Macaé, matriculados no Colégio Municipal Pedro Adami – na região serrana do município – e que foram nossos informantes-chave” (Dias, 2020, p. 08).

O autor faz um percurso histórico sobre a EJA, destacando avanços legais, seguido de uma análise quantitativa dos dados e, por fim, a análise das entrevistas de estudantes da EJA, independentemente da idade e dos professores. Desenvolveu reflexões a partir dos conceitos de motivação descritos por Ryan e Daci (2000) e Bzuneck e Guimarães (2007). Dias (2020, p. 48) afirma que a “motivação pode estar relacionada a fatores externos ou internos, e esses, se atenderem às três necessidades básicas do ser humano: de competência, de autonomia e de vínculo ou relacionamento, faz com esta pessoa se torne autodeterminada”.

Esta abordagem é apresentada quando trata da teoria da autodeterminação. Bzuneck e Guimarães (2007, p. 416) destacam a importância dos fatores ambientais na motivação intrínseca. O desfecho desta pesquisa apresenta como motivação: o incentivo e a companhia de terceiros como elemento motivador para o retorno aos bancos escolares; a vontade de adquirir e ampliar os conhecimentos; o forte desejo de obter o respeito dos mais jovens e da sociedade como um todo, como forma de esses indivíduos ampliarem sua participação na comunidade e desenvolverem um senso de pertencimento à própria sociedade, apresentado em um texto com formato de cordel, contendo suas considerações a respeito da pesquisa.

A segunda pesquisa é denominada de: História, cultura e memórias indígenas Kaimbé na educação de jovens e adultos. A autora, Anayme Aparecida Canton, apresenta como proposta de pesquisa investigar: Quais motivos levam idosos a buscarem a formação escolar na EJA em uma escola da periferia de Macaé? Baseada numa pesquisa do tipo qualitativa exploratória, apresenta um processo metodológico similar ao que se pretende desenvolver na pesquisa em curso. Apoia-se em “narrativas autobiográficas, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em vídeo, realizadas com três alunos idosos da EJA da rede municipal de Macaé” (Canton, 2020, p.08).

Torna-se relevante a abordagem sobre as memórias do povo Kaimbé em uso das narrativas para mostrar a importância comunicacional durante o período da pandemia, quando os grupos indígenas mantinham contatos para informar e comunicar os acontecimentos, favorecendo a manutenção da comunidade Kaimbé, que registrava suas histórias em um

agbook⁴. Tem-se uma abordagem sobre as ações de divulgação da história, da cultura e das memórias Kaimbé. No processo descrito na pesquisa, resultante do programa de etnocomunicação, “abrem espaço para que as referências mais idosas da comunidade possam falar, diretamente, para a sociedade de entorno, levando a história e a cultura Kaimbé” (Canton, 2020, p.123). Trazer a categoria memória para esta pesquisa revela sua importância enquanto elemento contribuinte para a discussão, tendo a memória tanto no âmbito antropológico, quanto histórico e educacional, linhas interligadas num sentido de busca por questionar, compreender e explicar, fenômenos das relações humanas.

A terceira pesquisa intitulada: *Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba*, tem como autora Shirleide Karla de Oliveira Silva. Desenvolve-se uma pesquisa sobre motivação no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos. Notadamente, encontra-se mais um estudo de narrativas em que não há a fala dos sujeitos estudantes. Estas evidências sobre as pesquisas podem ser observadas nos resumos a seguir, que, embora traga mais informações relevantes do material, exigem a busca do texto na íntegra para melhor compreensão de alguns aspectos específicos. Ver a seguir no Quadro 5.

Quadro 5 - Análise das produções pesquisadas – Descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória (continua)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
1-“A GENTE NUNCA ACHA QUE É DEMAIS APRENDER”. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOTIVAÇÕES DE IDOSOS PARA BUSCAREM FORMAÇÃO ESCOLAR EM MACAÉ-RJ	Dias, Júlio César de Moura	Universidade Federal Fluminense	2020	Mestrado em Educação	Aluno idoso; motivação; Educação de Jovens e Adultos.	Esta dissertação é o resultado da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEUFF), no Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), que buscou responder a seguinte questão central: Quais motivos levam idosos a buscar a formação escolar na EJA em uma escola da periferia de Macaé? Para isso realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa exploratória, sob a perspectiva de narrativas autobiográficas, que foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em vídeo, realizadas com três alunos idosos da EJA da rede municipal de Macaé, matriculados no Colégio Municipal Pedro Adami – na região serrana do município – e que foram nossos informantes-chave. Para a análise dos dados coletados, dentre outros, utilizamos os seguintes referenciais teóricos: para compreender motivação, nos embasamos na teoria da automotivação de Ryan e Daci (2000) e Bzuneck e Guimarães (2007); para delinear a EJA utilizamos a obra de Paulo Freire (1987). Propusemo-nos, também, construir uma breve análise conjuntural da EJA na atualidade, em especial, na região de Macaé. Assim, além de observarmos as dificuldades enfrentadas pelos alunos idosos para conseguir estudar, encontramos alguns resultados para nossa questão de pesquisa, dos quais destacamos: O incentivo e a companhia de terceiros como elemento motivador para o retorno aos bancos escolares. A vontade de adquirir e ampliar os conhecimentos. O forte desejo de obter o respeito dos mais jovens e da sociedade como um todo, como forma desses indivíduos ampliarem sua participação na comunidade e desenvolverem um senso de pertencimento à própria sociedade.

⁴Endereço eletrônico do material(agbook) citado na pesquisa. Disponível em: www.agbook.com.br. Acesso em: 25 mai. 2024.

Quadro 5 - Análise das produções pesquisadas – Descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória (continuação)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
2- HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIAS INDÍGENAS KAIMBÉ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Canton, Anayme Aparecida	Universidade do Estado da Bahia	2021	Mestrado em Educação	Educação indígena; Educação de Jovens e Adultos; memórias; identidade étnica; etnia Kaimbé.	Nesta dissertação, propusemos uma análise sobre a contribuição do currículo e das práticas pedagógicas, promovidas pelos professores indígenas Kaimbé no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere ao registro da sua história, da sua cultura e das suas memórias identitárias. Nesse sentido, pretendemos analisar as atividades propostas pela EJA, oferecida no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, apontando como contribuem para o registro da história e das memórias do povo Kaimbé. Nesse escopo, investigamos o Projeto Político-pedagógico da instituição e compilamos os relatos de professores, estudantes, gestores e lideranças Kaimbé, sobre as atividades desenvolvidas no Colégio. A identidade metodológica desta dissertação subscreve-a a uma categoria de estudos de abordagem, iminentemente, explicativa do objeto, fundamentada no método da análise, com viés fenomenológico. Diante da complexidade do fenômeno investigado, adotamos o enfoque qualitativo para os nossos procedimentos. Assim, inicialmente, realizamos um levantamento das principais contribuições teóricas sobre o tema desta investigação. Concomitante à análise bibliográfica, procedemos, também, a uma análise documental do aparato legal, que rege a Educação Indígena. Ao longo das análises bibliográfica e documental, realizamos três visitas de observação ao Território Kaimbé e realizamos entrevistas com lideranças, gestores, professores e estudantes da EJA Kaimbé. Para esta investigação, propusemos a utilização da nossa pesquisa para impulsionar um projeto coletivo de divulgação da história, da cultura e das memórias Kaimbé, partindo do estudo sobre a Educação Indígena, oferecida na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado. Ao concluirmos os esforços da investigação, inferimos que o modelo pedagógico indígena, assumido na EJA do Colégio, contribui sobremaneira para a assunção da identidade Kaimbé, na medida em que fomenta o registro da história, da cultura e das memórias da etnia.

Quadro 5 - Análise das produções pesquisadas – Descritores: motivação, Educação de Jovens e Adultos e memória (conclusão)

Título	Autor/a	Instituição	Ano	Nível	Palavras-chave	Resumo
3- MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES ADULTOS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Silva, Shirleide Karla de Oliveira	Universidade Federal da Paraíba	2018	Mestrado em Educação	Universidade; estudante adulto; motivação; expectativa.	A participação dos adultos nas instituições de ensino superior tem vindo a despertar cada vez mais interesse quer de investigadores, quer da sociedade em geral, tornando-a uma temática pertinente às sociedades globalizadas (Oliveira, 2007; Pereira, 2009; Pombo, 2010; Ferreira et al., 2012; Gonçalves, 2014). Assim sendo, o conhecimento das motivações que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade (Vassoler, 2013; Quintas et al., 2014; Losada, 2015) e das expectativas que lhes motivam a concluir o curso superior (Lavoura, 2011; Costa et al., 2013; Bisinoto et al., 2016) podem contribuir para melhorar a estratégia institucional. Objetivando conhecer e analisar a participação dos adultos na Universidade Federal da Paraíba/Campus I, bem como, as motivações e as expectativas desse público que ingressou nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I com idade igual ou superior a 30 anos, aplicamos um questionário, contendo duas escalas do tipo rating, com 194 estudantes adultos. Os dados foram tabulados no programa SPSS e foram analisados por meio de estatística descritiva (univariada e bivariada). Depois de analisados, os dados revelaram que o aprofundamento dos conhecimentos (M=4,73) é o principal fator motivacional e, que desenvolver-se intelectualmente (M=4,53) constitui-se em sua principal expectativa. Ao correlacionarmos os tipos de motivação com os tipos de expectativa identificamos que existe uma correlação altamente positiva entre a motivação extrínseca e a expectativa profissional ($r=0,80$). Enquanto que entre a motivação intrínseca e a expectativa pessoal existe uma correlação positiva moderada ($r=0,47$). Estes resultados respondem nosso problema de pesquisa, sendo a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos a principal motivação que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade e, o desejo de se desenvolver intelectualmente lhes motivam a concluir o curso superior. Portanto, inferimos que as principais motivações e expectativas dos estudantes adultos são ordem pessoal (intelectual).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

4.3 Texto síntese sobre o estado do conhecimento

Após esse panorama geral sobre as pesquisas desenvolvidas no meio científico a respeito da EJA, das pessoas idosas e sobre suas narrativas, realizado no ano de 2022 como resultado da parte inicial da presente pesquisa, foi possível destacar alguns elementos, como: há várias pesquisas sobre a EJA e algumas são sobre os seus sujeitos, em sua maioria tomando

como objeto o sujeito docente, a prática pedagógica e o currículo. Neste, destacamos um insipiente resultado de pesquisas sobre os sujeitos estudantes, pouquíssimos estudos apresentam a fala dos sujeitos dizendo a sua palavra, falando sobre si, podendo destacar, nesse caso, os que apareceram na pesquisa envolvendo temáticas como gênero, saúde, e não foi encontrada pesquisa sobre suas histórias de vida e sua relação com a escola, tratadas a partir da visão dos próprios sujeitos estudantes da EJA.

Notadamente, se faz necessário perceber os estudantes da EJA em suas dimensões enquanto sujeitos nas suas relações sociais, na vida em sociedade, intermediados pela cultura, pelos valores e crenças que passam a ressignificar toda dinâmica existencial dos sujeitos, dotando-a de sentidos para a vida em um movimento, que Charlot (2000) denominou de educação, uma vez que o indivíduo passa a constituir-se a si mesmo e por si mesmo. A educação que apresentamos doravante é a de jovens e adultos, uma modalidade de ensino, resultante de processos de lutas por inclusão, direitos e respeito às diversidades existentes, pessoas com idades variadas, sujeitos de direitos em dizer a sua palavra, dizer de si e capaz de conduzir seu próprio fazer existencial. Nesse sentido, interessa focalizar as pessoas idosas da EJA, escutar o que elas têm a dizer sobre si, sobre a escola, a educação e, de forma relevante, ressaltar o que se apresenta como relacional entre a escola e suas vidas a partir de suas próprias falas, respondendo a esta lacuna verificada no estado do conhecimento. É como o título da dissertação de Cláudio Marcelo Raposo de Almeida nos anuncia, como uma condição das pessoas idosas: “Envelheci. E agora?” Talvez se façam esta pergunta ou outra ainda mais provável: “filhos e netos criados, agora vou cuidar da minha vida”.

Por conseguinte, o que interessou com esta parte inicial da pesquisa revela-se em três aspectos relevantes sob os quais se pretende caminhar o aporte teórico inicial da pesquisa: o primeiro é sobre a abordagem que foi dada sobre a educação popular; o segundo sobre Pessoas Idosas no contexto da educação de jovens e adultos; e o terceiro sobre narrativas. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas, estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos (Debert, 2000, p.148).Enfim, retomar suas vidas na mais simples expressão do “dizer a sua palavra” a partir de suas experiências de vida.

De acordo com a análise proposta, foi possível ainda verificar dados relativos ao pesquisado. A seguir, no Quadro6, a síntese de aspectos quantitativos observados no Estado do conhecimento sobre os temas da dissertações e teses encontradas, considerando todas em

instituições públicas, evidenciando crescente interesse em estudos sobre pessoas idosas no contexto da EJA e envelhecimento.

Quadro 6 – Quadro síntese de aspectos observados no Estado do conhecimento

Produções	Narrativas de pessoas idosas	Educação/ensino /esolarização	gênero	Memória/motivação	envelhecimento
Dissertações	3	2	1	3	1
Teses	-	-	-	2	2
Total	3	2	1	5	3

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

4.4 Reflexões: análise dos dados

Quanto à análise dos dados obtidos durante as entrevistas narrativas, pode-se afirmar, com base em Minayo (2001, p. 69), que apresenta “três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas”. Neste sentido, propõe-se contribuir com esta pesquisa, oferecendo elementos para a pesquisa social, também ao “ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (Minayo, 2001, p. 69).

Nesta etapa de análise dos dados, o pesquisador é desafiado, após coleta, a “estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática”(Minayo, 2001, p. 79).

Sobre esta etapa do processo de pesquisa, deve-se entender que, enquanto pesquisadores, a compreensão desta dinâmica de inacabamento e das nossas contribuições com a pesquisa é uma parte deste todo em busca do conhecimento, não se termina quando a pesquisa se encerra, é apenas um processo que se abre colaborativamente a outras pesquisas científicas, portanto, pretende-se oferecer à instituição e aos participantes o retorno do que foi investigado e como resultaram suas contribuições, mediante pesquisa realizada e material escrito em mãos, colocando-se a pesquisadora à disposição para exposição e diálogo dos resultados alcançados.

Para execução da análise dos dados, a proposta inicial é dividir o processo de análise em três etapas, que consistem em três temas-base: A escola e a infância; Narrativas sobre a fase adulta e os desafios de ir à escola; e Narrativas sobre como é envelhecer e planejar a vida tendo a escola como possibilidade. A análise dos dados respeitará a temporalidade, as experiências vividas e narradas o mais originalmente possível.

Para a análise dos dados obtidos durante as entrevistas narrativas, pode-se afirmar com base em Minayo (2001, p. 69), ao apresentar “três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas” e, neste sentido, propõe-se contribuir com esta pesquisa, oferecendo elementos para a pesquisa social, também ao “ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (Minayo, 2001, p. 69). Freitas (2002) ressalta que os estudos qualitativos devem focalizar o indivíduo como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender o contexto, descrevendo-o e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Para análise das entrevistas narrativas, não nos propomos à interpretação do narrado, mas descrever, evidenciar, relacionar, o que caracteriza as ciências humanas e, segundo Bicudo (2011, p.45),

A descrição descreve o movimento dos atos da consciência. Ela se limita a relatar o visto, o sentido, ou seja, a experiência como vivida pelo sujeito. Não admite avaliações e interpretações, apenas exposição do vivido como sentido ou percebido. Porém a preocupação da fenomenologia (...) visa mostrar as estruturas em que a experiência relatada se dá, deixando transparecer, nessa descrição, as suas estruturas universais.

A busca da fenomenologia nesta perspectiva é conhecer o fenômeno, o que o determina, como ele é experienciado aqui pelos que narram suas histórias de vida. O campo teórico da fenomenologia fundado na psicologia descritiva de Brentano avança noutros horizontes com a fenomenologia de Husserl (1965). Ao analisar a doutrina da intencionalidade, parte para sua investigação “na *vivência de consciência* como tal, e chega a uma análise profunda do conhecimento que ultrapassa os limites da Psicologia” (Forghieri, 1993, p.14).

O objetivo da fenomenologia é obter o conhecimento das essências. Para atingir esse objetivo, Husserl (1965) sugere voltar às origens, ou seja, à coisa mesma, tendo como base a própria realidade. Ir às coisas mesmas, à máxima da fenomenologia, leva a experiências e conhecimentos inéditos. Giorgi (1978) discute o conceito de consciência para os pesquisadores na tradição fenomenológica. Ele defende que a consciência deve ser sempre associada aos conceitos de intencionalidade, sentido e existência, e define o termo consciência como uma relação existencial do sujeito com seu mundo, sendo “existência”, a maneira como o sujeito se posiciona diante da vida.

A exploração do campo de consciência e dos modos de relação com o objeto define o que será o campo de análise da fenomenologia dos conceitos de intencionalidade, sentido e existência. Também define o termo consciência indo além da relação cognitiva de sujeito e

objeto, como uma relação existencial do sujeito. Descobrir essa consciência fenomenológica intencional é um desafio. É uma mudança radical na consciência, tanto teórica quanto cotidiana. Preconceitos e hábitos que podem ser de origem cultural ou individual são a fonte de nossas formas mais comuns de entender o mundo. Como o nome sugere, a fenomenologia trata de coisas que aparecem e começam como uma reflexão sobre nossas experiências. Mas é esse tipo de compreensão que predomina em nossas ações e interações diárias com o mundo. Aquele entendimento acrítico do mundo que Husserl chama de "atitude natural" é diferente da "atitude fenomenológica".

A fenomenologia compreende uma mudança radical da consciência, ou uma mudança completa de atitude em relação às coisas que surgem, o que significa abandonar a atitude natural. Mas essa "mera mudança de perspectiva" contém "a chave para toda filosofia genuína". Descobrir essa consciência fenomenológica intencional é um desafio. É uma mudança radical na consciência, tanto teórica quanto cotidiana. Os Preconceitos e os hábitos que podem ser de origem cultural ou individual se mostram como fonte de nossas formas mais comuns ao entendimento do mundo.

No entanto, são as expressões de nossas maneiras cotidianas de agir e interagir no mundo e que são investigadas como pesquisa qualitativa fenomenológica, a qual pressupõe que devemos considerar, de acordo com Bicudo (2011, p. 42), que “a experiência vivida é o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa fenomenológica”. Mas não pode ser tomada sem considerar a temporalidade e a intencionalidade do dizer de quem narra.

Ao embarcar neste desafio da pesquisa fenomenológica, enveredamos nos estudos de Bicudo (2011; 2015), deparando-nos com três etapas de análise dos dados: interrogação, descrição e modalidade de análises. A pesquisa moveu-se nesse entendimento de que a interrogação não é um questionamento específico referente a determinado problema, mas questões sob a curiosidade humana na tentativa de compreender determinado fenômeno. Para Bicudo (2011, p.42), “[...] buscamos pela perspectiva de onde olhar o fenômeno e o que mais vier ao encontro do que perguntamos”. Segundo Dias e Gomes (*apud* Andrade; Holanda, 2010, p.265), “[...] suspende-se o que já é conhecido pelo pesquisador e interroga-se o objeto como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito”.

Ao exigir do pesquisador a coleta de informações nas narrativas dos sujeitos participantes, estabelece articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. “Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática” Minayo (2001, p. 79).

A seguir, apresentamos o Quadro 06, que sintetiza o processo a ser realizados nas entrevistas com as pessoas idosas, estudantes da EJA. Nele, dividimos o processo da entrevista, permeado por três momentos: o primeiro, busca fazer o resgate da memória a partir de suas histórias de vida, do viver e do fazer; no segundo momento, as experiências vividas, a escuta do narrador sobre seu encontro com a escola; o terceiro encontro com escuta narrativas com o núcleo de significação, observando sobre os valores e significações e outros elementos de experiências dadas pelo sujeito participante da pesquisa, e cada um deles fundando-se em cinco aspectos a serem observados em cada momento de entrevista narrativa: o que se escuta, o que se observa (a linguagem do participante, o corpo enquanto fala, categorias percebidas). As categorias percebidas durante a entrevista são elementos favoráveis à discussão que se busca estabelecer na tese sobre a Pessoa Idosa na EJA. Segue o quadro:

Quadro 7 - Fase da pesquisa narrativa com base fenomenológica

	1ª ESCUTA DE NARRATIVAS	2ª ESCUTA DE NARRATIVAS	3ª ESCUTA DE NARRATIVAS
O QUE SE ESCUTA→	A PALAVRA (o resgate da memória – histórias de vida: do viver e do fazer)	AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS (a percepção do encontro com suas experiências de vida e a escola)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO (os valores, significações e outros elementos de experiências dadas pelo sujeito participante da pesquisa)
O QUE SE OBSERVA ↓			
A linguagem do participante			
O corpo fala			
Categorias percebidas			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A respeito do objetivo do método fenomenológico, Holanda (2002; 2003b) afirma que a pretensão é a essência do fenômeno em questão. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do acesso aos três pilares da fenomenologia. O primeiro componente, a redução fenomenológica, permite acesso à verdade do sujeito. A intersubjetividade é o segundo componente, que é a relação que existe entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, que são duas pessoas com suas próprias histórias que se unem para formar uma compreensão de um fenômeno. O terceiro aspecto refere-se ao retorno ao passado, que é quando o indivíduo pesquisado relembra sua própria história. O fenômeno se apresenta a partir da consciência neste retorno da história.

Após esta abordagem, já é possível apresentar uma organização da análise dos dados, para a qual se optou por elaborar um quadro de pontos significativos baseados no que foi

estudado sobre a pesquisa fenomenológica, considerando o que foi organizado nos seguintes elementos sobre: o vivido, histórias de vida e a escola em sua vida. A fala que aponta para motivações para não desistir da escola, as vivências escolares e fora dela, podem ser reveladoras de elementos para a descrição e o encontro de categorias significativas que contribuam ao construir outras possibilidades de olhar e respeitar a Pessoa Idosa no âmbito social. Neste sentido, o Quadro 8 foi elaborado para demonstrar o procedimento de análise das entrevistas narrativas sobre o crivo da perspectiva fenomenológica.

Quadro 8 - Percurso para a análise com base fenomenológica

PERCURSO PARA A ANÁLISE FENOMENOLÓGICA			
Fenomenologia	Redução fenomenológica	Intersubjetividade	Retorno ao vivido
	Descrição fenomenológica	Redução fenomenológica	Interpretação fenomenológica
Gomes (1997)	(Descrição do objeto da experiência com base no material empírico colhido na entrevista)	(A descrição deve ser feita como se o pesquisador tivesse acesso ao fenômeno pela primeira vez. Para tanto, suspende-se o que já é conhecido pelo pesquisador e interroga-se o objeto como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito. No entanto, da mesma forma que não é possível colocar a experiência entre parênteses por completo, a descrição também não é completa (Dias & Gomes, 1999; Gomes, 1997; Merleau-Ponty, 1999).	(Revela-se a intencionalidade da consciência para aquele determinado objeto da experiência, ou seja, o sentido que aquele objeto assume para a consciência)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O embasamento teórico trouxe Gomes(1997) *in* Andrade e Holanda (2010, p.265), quando apresenta três elementos importantes para a metodologia fenomenológica: redução fenomenológica, que corresponde à descrição do objeto da experiência com base no material empírico colhido na entrevista;a intersubjetividade relacionada à redução fenomenológica (a descrição deve ser feita como se o pesquisador tivesse acesso ao fenômeno pela primeira vez). Para tanto, suspende-se o que já é conhecido pelo pesquisador e interroga-se o objeto como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito. No entanto, da mesma forma que não é possível colocar a experiência entre parênteses por completo, a descrição também não é completa (Dias; Gomes, 1999; Gomes, 1997; Merleau-Ponty, 1999). O terceiro elemento refere-se à interpretação fenomenológica (revela-se a intencionalidade da consciência para aquele determinado objeto da experiência, ou seja, o sentido que aquele objeto assume para a

consciência). A narrativa poderá evidenciar o objeto de interesse do narrador, o qual será identificado como elemento da intencionalidade da consciência.

Nas entrevistas organizadas conforme o Quadro 8, revela-se um encaminhamento para a análise do que foi narrado pelos participantes. Apresenta-se a descrição do que foi narrado, seguido da intersubjetividade e retoma-se o narrado sobre o vivido, investigando a intencionalidade da consciência sobre o objeto da experiência da narrativa.

Sobre esta etapa do processo de pesquisa deve-se entender que, enquanto pesquisadores, a compreensão desta dinâmica de inacabamento e das nossas contribuições com a pesquisa é uma parte deste todo em busca do conhecimento, não se termina quando a pesquisa se encerra, é apenas um processo que se abre colaborativamente a outras pesquisas científicas, portanto, pretende-se oferecer à instituição e aos participantes o retorno do que foi investigado e como resultaram suas contribuições, mediante pesquisa realizada e material escrito em mãos, colocando-se à disposição para exposição e diálogo dos resultados alcançados.

4.5 Bases epistemológicas da narrativa

O objeto de estudo desta pesquisa é encontrado em várias perspectivas teóricas, nos vários campos das ciências, na linguística, na psicologia, na história, e mesmo considerando tais possibilidades, nos adentramos inicialmente no caminho filosófico, na ciência da busca por saber e, neste percurso, as investigações trouxeram como descobertas o campo da fenomenologia, campo estranho, antes não adentrado. A fenomenologia é um termo tratado inicialmente no século IX e segue tomando espaço nas discussões e debates dos mais renomados estudiosos filósofos da época, concorre com a metafísica (estudo da realidade em seus aspectos mais abrangentes), com a epistemologia (como conhecemos a realidade) e ética (a relação do bem e do mal). Enquanto conceito, parte de dois termos gregos para compor a sua formação: *phainomeno*+*logos*.

A fenomenologia tem sua principal referência mais conhecida nos estudos de Edmund Husserl (1859-1938), no entanto, pontuamos informações sobre seu surgimento, enquanto grande idealizador. Franz Clemens Honoratus Hermann Brentano (1838-1917) era alemão e lecionou em Würzburg e na Universidade de Viena, tornou-se referência, embora pouco conhecida, com trabalhos no campo da psicologia, denominando-a ciência dos fenômenos psíquicos ou da consciência. Foi o mestre de Edmund Husserl, enquanto um dos precursores da fenomenologia. Contraditoriamente, é mais conhecido por “reintroduzir o conceito escolástico da intencionalidade na Filosofia e proclamá-la como a marca característica dos fenômenos

psíquicos. Seus ensinamentos, especialmente sua Psicologia descritiva, influenciaram o movimento fenomenológico no século XX.

Enquanto um dos dedicados discípulos de Brentano, Edmund Husserl (1859-1938) passou a elaborar sua própria teoria, tornando-se referência dos seus ensinamentos, ao qual, hoje, poucos se referem para tratar da fenomenologia, mas não se pode deixar no esquecimento a importância da sua Escola.

Em contraposição a Hegel e seus companheiros idealistas, a Escola de Brentano foi muito bem sucedida em associar a sua obra filosófica aos modernos desenvolvimentos no campo das ciências, sobretudo na Psicologia e na Linguística. Os alunos de Brentano foram responsáveis pela fundação não apenas de novos movimentos filosóficos, como a fenomenologia, mas, também, novas perspectivas de investigação científica, tais como as teorias da *Gestalt* (Smith; Burkhardt, 1991). Como filósofo, Brentano discordou das teses do empirismo clássico, do racionalismo e do criticismo kantiano; como psicólogo, rejeitou a tese associacionista do conteúdo da consciência como algo permanentemente real, assim como as ideias de Wundt sobre a consciência como um epifenômeno, reduzido aos seus aspectos fisiológicos (Boris, 2011, p. 194).

Influenciado pelas teorias de Platão e Descartes, aprofundou-se no desenvolvimento teórico da fenomenologia como método de análise. Tal método chamou a atenção e interesse de vários estudiosos, pensadores, alguns relevantes da época, dentre eles: Martin Heidegger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e muitos outros. Husserl se propôs a estabelecer uma base segura, porém liberta de pressupostos, para a elaboração de novos conhecimentos nas ciências. Tinha como princípio a necessidade de observar os fenômenos tais como os mesmos se mostram para quem os observam. Independentemente de ser realidade ou aparência, para Husserl, se o fenômeno se mostra enquanto dado, ele pode e deve ser analisado em busca da verdadeira realidade.

No arcabouço teórico de Husserl, destacamos o pensamento de Paul Ricœur no contexto teórico da fenomenologia, como possibilidade de refletir sobre as narrativas não apenas de abordagens mais atuais correndo o risco da superficialidade, mas dela nos afastarmos. A princípio, a abordagem será sobre o pensamento de Ricœur e o que ele defende, pautando-se em uma de suas importantes obras: “Tempo e Narrativa”, como referência para adentrar na discussão sobre as narrativas na presente pesquisa, fundamentando-se nos conceitos principais e, assim, ressaltando aspectos significativos da sua influência na filosofia moderna ocidental, em consonância com a fenomenologia, visto que nesta teve forte influência e tornou-se uma das referências.

Como se dá, então, essa influência husserliana na fenomenologia e a inserção de Paul Ricœur na discussão fenomenológica? Tem-se conhecimento de uma de suas grandes obras, intituladas “Tempo e Narrativa” e, posteriormente, “Metáfora Viva”, ambas tratando sobre questões relativas à linguagem e à hermenêutica de si e à narrativa de si, tomadas como aporte

discursivo. Ricouer, um pensador francês, advindo da fenomenologia com vínculos teóricos no existencialismo, desenvolveu sua base teórica especificamente na filosofia hermenêutica, trazendo como uma de suas preocupações o sentido das coisas. O sentido é para o filósofo algo valioso e, portanto, alia tal significado à essência, à permanência, configurando-se numa relação de durabilidade, ao longo do tempo e do espaço, mantendo-se quase que o mesmo.

Assim, o autor pensa a narrativa em tempo real, tempo vivido com caráter político e conflitivo. Compreender essa dinâmica possibilita reconhecer e assumir a articulação entre o mundo natural como dado e a ação do ser humano na transformação do mundo e por ele transformado numa relação imbricada. “Assumir relações com o mundo só é possível porque a pre-sença, sendo-no-mundo, é como é” (Heidegger, 2015, p.96).

A cotidianidade representada na realidade em que vive a maioria das pessoas, envolvidas em um mundo mítico que nos remonta às reflexões sobre o mito da caverna (Platão), em que as pessoas se encontram de costas para a luz, para a saída, acorrentadas em crenças, valores que aprisionam cada vez mais, despertam para a importância da conscientização como elemento desencadeador de mudanças, ajudam a pensar que nada está isolado, nem é dado ao acaso. Fatores históricos relacionados à experiência de educação, contribuíram nessa elaboração das experiências em educação popular e nos dizem que o ser humano assim é, porque antes de ser, é considerado que há o mundo, do contrário não o seria, porque não apenas o ser, mas o que o torna ser são as relações de “ser-em”. Estas relações se dão na realidade vivida, na existência humana em que ocorrem os vários “ser-em”, no qual se dá a consciência, a partir de uma interpretação e ação (ocupação) de sua própria experiência neste mundo.

“Não estamos apenas no mundo, mas com ele” essa compreensão nos aproxima da apropriação da consciência sobre si e sobre o outro; sobre si e o outro no mundo e a influência ética e criativa nesse mundo, tomando a fenomenologia enquanto estudo das estruturas da experiência ou da consciência ou da experiência consciente do ponto de vista da primeira pessoa, bem como suas condições e possibilidades. Assim, torna-se fundamental a pesquisa no percurso que se tomou, pois não nega a vivência, ao contrário, dá-lhe maior valor e a associa ao tempo, considerando que na retomada do pensar sobre ocorre a possibilidade da consciência de si no mundo. Além da possível contribuição de pensar a pesquisa narrativa sob outro prisma que não seja a linguística, a psicologia, mas reconhecendo a relação entre as diversas áreas do conhecimento científico, a metodologia da pesquisa fenomenológica aponta como cerne a experiência vivida pelos sujeitos investigativos que vivenciam o investigado.

A condução da análise do material, resultante das narrativas, ocorreu conforme princípios e abordagem fenomenológica, enfatizando as experiências vividas por seus

participantes da pesquisa. Após a escuta narrativa é necessário mesmo um tempo para ouvir outra vez, devido a necessidade de buscar uma posição central em que se mantenha o envolvimento nas histórias. A leitura das transcrições retoma as lembranças do momento do narrado. É preciso mais do que uma escuta do transcrito, foi realizado uma leitura integral do texto, seguido de leitura parcial identificando a apreensão dos sentidos nos relatos.

Em outro momento foi possível na leitura e trecho destacado percebeu-se as unidades de significados tais como expressões, metáforas, afirmações reveladoras das experiências pessoais vividas, as quais organizadas e agrupadas em quadros. Nas narrativas aqui postas é possível identificar as semelhanças entre elas, comumente relacionadas a aspectos sociais o que nos aponta valores e princípios do contexto sócio cultural demarcando território na vida das pessoas. Embora a linguagem manifesta nas narrativas dessas mulheres não apresentava nenhuma intencionalidade de denúncia, havia um tom na voz, no olhar que anunciavam superação, conquista.

Como etapa final, pautou-se nas descrições estruturais das vivências, a integração de elementos subjetivos imbricados nos contextos sociais, culturais e históricos capazes de revelar um mundo vivido e as estratégias de sobrevivência para enfrentar os dias atuais e seus desafios. Este movimento se efetiva nas experiências de cada sujeito considerando a complexidade e a intersubjetividade que a constituem. Procedeu-se a seguir com os escritos que refletiram as singularidades quanto as convergências observadas nas narrativas, porém inseridas em temáticas mais gerais como a memória, o envelhecimento, temas que foram se constituindo na construção estrutural ao longo do texto-tese.

5 A MEMÓRIA NAS HISTÓRIAS DE VIDA

5.1 Desigualdades sociais e o trabalho precoce

Este capítulo apresenta a análise fenomenológica de entrevistas realizadas com mulheres que compartilharam suas experiências de infância, trabalho precoce e exclusão escolar, em contextos marcados por vulnerabilidade social e desigualdade de gênero. A metodologia adotada se ancora na fenomenologia descritiva, especialmente a partir do método proposto por Colaizzi (1978), que busca descrever, com fidelidade, a essência das experiências vividas, conforme expressas pelas próprias participantes.

Inspirada nos aportes de Paul Ricoeur (1994), a análise entende que toda narrativa de vida é uma forma de reorganização da experiência no tempo. A memória não apenas resgata o vivido, mas o reconstrói, conferindo-lhe sentido e coerência. O relato de vida, nesse sentido, não é mero registro factual, mas uma reconfiguração simbólica que permite ao sujeito se compreender a partir daquilo que viveu, sofreu ou desejou.

Max van Manen (1990), por sua vez, nos convida a compreender a fenomenologia como um retorno ao "mundo da vida", àquilo que é vivido antes de ser conceituado. Para ele, a tarefa do pesquisador é se aproximar do sentido da experiência, ouvindo o que é dito e o que é silenciado, acolhendo os detalhes cotidianos que revelam a profundidade do existir. Assim, ao escutarmos atentamente as histórias aqui apresentadas, não buscamos interpretações distantes, mas uma aproximação empática com o vivido de cada mulher, participante da pesquisa.

A escuta sensível, a descrição densa e o compromisso ético com a experiência narrada orientaram o processo analítico, no qual foram extraídas unidades significativas, formulados significados e identificados os temas centrais. Tais temas permitem compreender não apenas a exclusão escolar como um dado social, mas como uma vivência profunda que atravessa o corpo, a memória e a identidade das participantes.

Esta parte da pesquisa, notadamente reconhecida como análise dos dados, mas aqui pode-se evidenciar a fala dos participantes da pesquisa, sua linguagem, a forma como o corpo comunica e destacar nesse processo, a relação com as categorias de discussão ao longo do texto. Sem nos deter em analisar as falas explícitas a seguir, será apresentado o Quadro 9, com seus elementos e a busca da escuta sobre as experiências de vida de sujeitos e seus significados. “O significado explicitado diz do sentido da experiência vivida, dizendo com isso, do contato imediato com a vida, não se tratando de um conteúdo de experiência, mas do ato de vivê-la” Bicudo (2011, p. 33). Complementa ainda a autora sobre a experiência, que quando ocorre, não

é passível de ser refletida, mas no fluxo dos atos da consciência quando a reflexão se volta ao vivido.

O ponto de partida por meio da escuta atenta é a sensibilidade sob o indivíduo, mas em condição também de coletividade no meio psicossocial. Nesta perspectiva,

A fenomenologia é, por um lado, descrição do vivido na qualidade da experiência vivida e, por outro, descrição do significado das expressões da experiência vivida. Os dois tipos de expressão parecem um tanto diferentes no sentido que a primeira é uma descrição imediata do mundo-vida enquanto vivido, enquanto o segundo é uma descrição intermediada (ou mediada) do mundo-vida enquanto expressado em forma simbólica (Van Manen, 1990, p. 25).

Desta forma, pretende-se focalizar nos ditos de quem diz, as expressões diretas sobre o vivido em uma linguagem falada, sem muitas elaborações, mas de forma espontânea, viva, que vem à tona quando lembrada, lhe escapando dos lábios com interesse de fora e uso das várias linguagens possíveis. Assim vai se revelando o culturalmente presente no mundo e de evidente interesse de quem fala e, pelo modo de dizer, a descrição já se doa à interpretação, e embora a descrição possa não ser suficiente, ela é capaz, sim de revelar as vivências.

As memórias podem ser relacionadas às lembranças das pessoas sobre suas histórias de vida, suas experiências vividas. Segundo Bosi(1987, p.43), “... o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam...”.

Memórias e narrativas estão profundamente interligadas, especialmente quando pensamos em como as histórias pessoais e coletivas são construídas e transmitidas. A memória é o que nos permite reter e recuperar informações do passado, enquanto as narrativas são as formas como organizamos e compartilhamos essas memórias, dando-lhes significado.

A realização da pesquisa se deu na escuta e dessa forma apresentamos a mesma como foi apresentada pelas narradoras.

5.2 Gênero e as obrigações do cuidar

A escuta das narrativas foi realizada no âmbito escolar, as falas espontâneas se seguiram após conversa informal sobre a entrevista, em que foram reunidas as participantes, após a explicação dada sobre como e o porquê das entrevistas. A reação foi a melhor possível e empolgadas, afirmaram estar se sentindo importantes, principalmente por serem as únicas da sala com mais de 60 anos de idade. Foi então que juntas ficou definido quando e quem começaria primeiro. Foi sugerido que cada uma escolhesse um nome para ser colocado na entrevista para que não fossem identificadas, mas de pronto recusaram e disseram que queriam que aparecessem os nomes e até fotos. Em virtude do sigilo da pessoa que relata suas

experiências, posteriormente foi decidido colocar Maria para todas diferenciando-as numericamente pela ordem das entrevistas, visto que todas coincidentemente se chamavam Maria.

Fica aqui uma observação sobre a terceira Maria participante da pesquisa que, ao final do processo da escrita, solicitou a retirada de sua entrevista, alegando que o companheiro não queria que ela ficasse contando da vida dela e para não criar confusão com ele que depois iria “implicar com meus estudos” preferia que tirasse. Com muito custo, conversas e nada removeu a decisão, pedindo desculpas e demonstrando constrangimento.

Movida pelo sentimento de perda, fiz a retirada da entrevista no texto final da tese, mas vale ressaltar as relações de poder que estas mulheres ainda vivem, mesmo com enfrentamentos diários na busca por estudar, movimentar sua vida com novos projetos, interesses, elas ainda vivem sob o teto do patriarcado. Diante disto, restam duas entrevistas a serem apresentadas a seguir, mas com riqueza de narrativas têm-se os textos escritos da forma original como foi narrado e sem interrupções. Colhendo apenas a escuta.

5.2.1 O que se escuta

Quadro 9 - Memórias de Maria 1 (continua)

- Eu não tive infância, com 9 anos de idade eu fui trabalhar na roça mais meu pai pra criar meus outros irmãos. Então eu não tive infância, meus irmãos tudo estudaram como eu era a mais velha da família eu fui trabalhar mais ele pra criar tudinho. E assim foi com 18 anos me casei aí eu saí de casa aí já tava todo mundo criado aí eu peguei arrumei um namorado fui embora e arrumei minha vida, foi qd ele terminou de criar a família e eu não frequentei a sala de aula.

Eu tinha muita vontade quando meus irmãos saiam de casa para estudar, minhas irmãs que hj são todas formadas, eu tinha muita vontade de estudar, mas infelizmente eu não podia, tinha que botar minha enxadinha nas costas e ir pra roça mais meu finado meu pai. eu tinha muita vontade de estudar, somos doze irmãos, todos vivos, só eu e meu irmão que era gêmeo que ajudava, mas ele morreu com 17 anos jogando bola bateu a cabeça na trave furou o supercílio e morreu aí ficou eu sozinha p ajudar a família. Quando eu via meus irmãos indo para a escola eu pensava que eles iam estudar e iam ter uma vida melhor, só que eles esqueceram de mim. Eu sofri muito.

Todos são formados e eu agora que aprendi ler e escrever depois de 56 anos. A escola era diferente pra mim e pra eles. Eles iam estudar e eu ir pra roça. Eu trabalhava de sol a sol, minha infância foi essa. Nunca tive uma boneca, minha primeira boneca foi meu filho. À noite eu saia pra brincar na rua, mas meu pai mandava entrar cedo. Nosso pai era muito rígido e não tenho muitas lembranças boas não a não ser o carinho dos meus pais, mas eu apanhei muito. Eu criava passarinho que achava na roça os passarinhos novinhos e eu criava, um monte de gaiolas, parecia um menino. Isso fazia eu não ficar triste, chegava em casa tinha com o que me preocupar, minha mãe grávida se arrastando e um menino pra eu cuidar e assim foi minha vida.

O trabalho foi pra mim eu ser uma pessoa honesta trabalhadeira, que hoje graças a Deus eu tenho orgulho de mim, eu mesma tenho orgulho de mim, sou muito limpa, gosto de tudo limpo na minha casa eu aprendi trabalhando. Me casei, mas me separei e continuei trabalhando então isso é minha vida.

Quadro 9 - Memórias de Maria 1 (continuação)

Com nove anos de idade eu trabalhava promode ajudar meu pai, até os 9 anos com nove anos eu fui ajudar o meu pais a criar meus irmãos, eu era a mais velha. Quando foi com treze anos eu fui estuprada, teve um estupro, tive um filho e meu pai me botou de casa pra fora, tipo assim, meu pai fez um barraco atrás de casa e me botou nesse barraco que eu não podia chegar perto das minhas irmãs aí eu encontrei esse marido meu (o atual) ele gostou de mim e eu já tinha esse meu filhinho tava com um ano e meio, dois anos por aí. Só que eu nunca... que depois que ele ficou sabendo que esse meu filho era de um estupro, eu tinha sido estuprada numa casa de farinha, fazendo farinha, aí nós se juntamos e ficamos um ano e nove meses junto. Ele era, até hoje mesmo muito mulhereengo, bebia muito, judiava de mim na época aí eu disse: vou me embora, deixei ele e fui me embora pra casa da minha mãe, só que saí grávida e não sabia. Cheguei na casa da minha mãe quando fez um mês e quinze dias que eu tava lá, fez sururu no coco, quando minha mãe botou o sururu no coco que ferveu, eu enjoei aí minha mãe disse: - Meu Deus do céu, tá grávida e agora? que eu votei ele não quis mais já tinha outra. Aí eu continuei na casa do meu pai, tive o meu filho, aí quando eu tava com seis meses de grávida, o meu filho do estupro morreu queimado, a minha irmã, na casa de minha mãe cozinhava com álcool, num fogo de álcool, finado meu pai fazia os foguinhos na usina e ela botava o álcool e cozinhava e o álcool vinha de qualquer rcanto, ele trazia os bujão assim. Minha irmã estava fazendo o almoço e estava na roça mais ela, eu tava na roça e quando ela botou a panela no fogo que saiu aí meu danadinho foi e mexer, quando ele pegou aí o álcool por cima dele com água quente com tudo. Aí correram na roça me chamaram, levaram ele, nessa época era o ooo, tinha aquela rampa que sobe pra aquele hospital o HGE, mas ele só passou três dias vivos, lavou o couro todinho, aí pronto. Enterrei aí tive o filho dele, o filho dele, tá hoje 46 anos, quando meu filho tava com oito anos aí eu fui me amigui, arrumei um dono de casa e fui viver. Com esse dono de casa que eu arrumei tive sete filho, morreram cinco, era nascendo e morrendo, nascendo e morrendo aí foi viveu dois. Quando eu tive uma menina e tive um menino aí mandei operar. Falei com um doutor, tem um doutor bem altão, aí ele disse: você quer se operar menina? contei minha história a ele que eu já tinha meus filhos tudinho morrendo, pronto. Quando cheguei em casa já foi operada, aí pronto quanto tirou o menino cortou e me operou tudo. Pronto. Aí outro sofrimento, outro sofrimento minha fia, apanhaaaaava que só galinha pra largar o choco. Ele saia e passava dois três dias no roteiro com mulher da vida e eu trabalhava aqui trabalhava ali, um me ajudava outro me ajudava, minha mãe mandava coisa pra mim pra eu criar os dois meninos. E o mais velho o filho dele minha mãe com ele, que ele é registrado no nome do finado meu pai. E o resultado, e assim foi a minha vida quando completou vinte anos eu não aguentei mais. Hoje eu tenho queimadura no meu corpo todo (mostrou as marcas do corpo o olhava divagava nas lembranças ao olhar pra cima sem olhar a entrevistadora) no meu corpo todo queimadura, essa era daqui era aqui porque eu fui ficando velha foi crescendo, tenho marcas na costas ainda, eu tenho o meu fêmur é quebrado eu hoje em dia eu faço, eu vivo porque , eu vou viver até o dia que Deus quiser, mas só eu e Deus sabe como é que eu vivo, já tive problemas de rins, levava cada chute buchuda , acho que era por isso que os meninos morria, nascia e morria. Aí resultado eu fiquei só, deixei ele e vim embora, quando cheguei aqui fui pra casa de uma irmã que eu tenho, uma irmã que minha mãe criou. Fiquei na casa dela com, e trabalhando, isso Deus me deu na minha mente de aprender cozinhar, sem saber nada, eu nunca fui numa sala de aula, Deus me deu tino assim, deu trabalhar nas casas do povo de empregada doméstica, ajudava um ajudava outro eu fui vendo o movimento das cozinhas e fui botando na minha mente. Fui trabalhar no Gunga, arrumei pra...

Quadro 9 - Memórias de Maria 1 (continuação)

...trabalhar no Gunga, quando foi seis anos que eu trabalhava no Gunga, fui trabalhar na cozinha de cozinheira, cozinhando, (ressaltou essa parte com auto admiração e um leve sorriso no rosto) tinha uma moça que trabalhava comigo que dizia o que tinha nas comandas eu fazia. O que a Senhora imaginar de comida eu faço, graças a Deus, não precisa nem de receita, é tudo na minha mente. (falou orgulhosa) Aí fiquei na casa de minha irmã trabalhando no Gunga, quando foi um dia, isso tava com oito meses que eu tava só, aí quando eu olhei assim, lá vem ele, todo mancando, esse, (referiu-se ao atual) Noooooosssa mãe do céu quem vem ali, oxi vou até me virar de costas aí me virei de costas assim. Aí tinha um senhor que eu já tinha feito amizade. Aí eu disse oiata vendo aquele moço ali que tá vindo na bicicleta, eu conheço ele. E como é que você conhece ele? Eu digo, tem muitos anos, não contei a minha história peguei o carro e fui embora trabalhar. Aí ele falou que teve uma menina aqui que mora ali no sítio que disse que te conhece, como é o nome dela? Se chama Maria. Quando foi no outro dia ele tava me esperando pra ver quem era. Quando ele olhou, ele disse Maria!!!! José, rapaz!!! o que foi feito de você? -Não, eu casei me separei. - eu digo eu também. -tenho cinco filhos, - eu tive sete, agora só tenho dois e o meu filho mais velho. - É o meu filho que você tem? Eu ainda disse que não. Aí ele disse: onde é que você mora? Eu moro ali, oh! Num sítio, morava numa casinha arrumadinha, bonitinha. E os meus filhos um tinha ficado com o pai, a outra tinha se amigado, já era tudo adolescente, aí ele foi pra lá pra minha casa e não saiu mais. Aí eu, antes de nós morar junto, eu digo: você tem certeza que é isso que você quer? Porque o que você fez comigo não sai da minha mente, praticamente me abandonou grávida eu voltei quando eu descobri você não me quis mais, _ é por causa de num sei o quê, só pai num gosta de mim. -deixe meu pai de fora, meu pai veve pra lá. Fomos viver. Até um ano foi muito bom. Eu aprendi pescar, remendar, fazer rede, tarrafa. Tudo isso eu sei, mas ele, ele nunca andou com ciúmes, com essas besteiras, agora depois de veio tá desse jeito... eu num dou, eu vou daqui pra venda ele vai pra esquina olhar. É horrível! É horrível! É muito horrível! (tsc falou desanimada, olhar cabisbaixo e movimento de negação da cabeça, demonstrando claramente a decepção, tristeza). os meus filhos, mãe fiq.. mas ele eu conquistei, eu tenho minha casa mobiliada graças a Deus, agora eu assinei o documento da casa, que veio o documento da casa que o prefeito vai dar o documento, eu assinei. Não deixei ele de fora, fiz a união estável com ele, pediram a coisa, a gente demo o documento da união estável e eu não sei mais o que ele quer. E é essa vida. Nunca me deu nada, nunca me deu um bom dia, eu tenho tudo. Tenho coleção de relógio, uma coleção de sandália, coleção de vestido que minha professora xxx que me deu. Agora o meu salário, eu nem pego no meu salário, tem seis anos que sou aposentada, quando eu recebo já é dando a ele já. Ele não gosta dos meus filhos, não quer ver meus filhos pintado a ouro. (houve um longo relato que ao final foi solicitado que não fosse colocado na entrevista) sobre ela se comunicar com os filhos ele ameaçou confiscar o telefone e ela afirma que ele não pode. E assim foi minha história e sobre a escola eu nunca tive oportunidade de ir na escola e quando foi em 2016, a diretora desse colégio, eu não sei quem era, eu não lembro. Teve na favela, nós morava na favela do lado de cá, pegando o nome de quem queria estudar. Aí eu disse vou estudar. Oia Deus foi tão bom comigo que quando foi, eu adoeci desse fêmur meu que as vezes eu fico de cama, eu adoeci e ele deu entrada no meu benefício como marisqueira e eu ganhei na época 450 reais e eu peguei esses 450 reais fui mais ele no mercado, trouxe o carro por cima de coisa e montei um mercadinho, eu tomei conta. Numa noite ele pegou a calculadora, porque a leitura dele é boa, ele começou de baixo porque ele quis (ela se referiu a ele estar estudando na escola nas séries iniciais da EJA , porque ele quer ficar perto dela, mas ele é adiantado). Pegou uma calculadora e disse assim: dois e dois é quatro, dois e três é cinco, aqui é mais aqui é menos, aqui é... e foi me dizendo e assim eu trabalhei vinte anos sem ir na escola. Aí...

Quadro 9 - Memórias de Maria 1 (continuação)

...quando eu vim na escola aí eu comecei estudar em 2016, aí quando foi faltando pra terminar o ano ele disse: ou você deixa a escola ou você deixa a casa eu vou é simhora, pois foi, ele com outra mulher e eu sem saber, uma adolescente com doze anos, uma criança. Ele tava na casa do Foi embora ele pediu pra voltar pra casa, eu tive que pedir a família da menina já tinham tirado ela de lá, mode ele voltar. E o irmão dela disse ele faça tudo, mas não passe na minha frente que ele pode tá com setenta, oitenta noventa anos eu estouro os miolos dele que ele aliciou minha irmã, não, minha sobrinha, ele era o tio dela. (corrigiu)ele agora, acho que esqueceu que ele fez, mas eu nunca esqueci. Aí eu fiquei fora da sala de aula quando foi em 2020 2021 aí eu tava lá toda noite, sofrendo, sofrendo. Aí uma vizinha minha disse: mulher vamos pra escola eu saio tu fica aí sentada do lado de fora, teu marido sai com o carro vai pra Barra Nova chega em casa e você fica aí sentada. Peguei minha filha me deu uma bolsa, peguei um caderno. Ele disse vai pra onde? Vou pra escola, vou estudar _ se você for estudar você não entra aqui, - eu digo vamos ver. Pegueie a chave da casa botei na bolsa e fui pra escola quando foidez e meia eu entrei em casa ele tava lá, tomei um banho botei um vestidão cheguei no sofá arriei, pronto ele foi se acostumando e no outro dia de novo. Ele foi se acostumando, se acostumando e ele veio estudou uns dias deixou. Agora veio de novo, mas só que ele não voltou pra estudar. É pra ver o que faço, como eu faço! Ontem ele tava dizendo: podia voltar pra estudar comigo, eu to passando de fase, você fica lá atrás, fica no seu canto. Ele fica danado. Após é isso, aqui eu aprendi fazer meu nome, já troquei minha identidade, setembro do ano passado assinei o documento da minha casa, quando eu chego lá nos cantos assim, foi em dezembro eu assinei o divórcio da minha filha na frente do juiz, eu mostrei aqui tem até no telefone. O juiz disse que a identidade pode até trocar, mas na minha frente você pode assinar. Assinei o divórcio dela que eu não assinava, muito minha eu mandei a foto para minha professora que ela até correu água em cima dos olhos dela. Eu sou feliz, não por causa dele, eu sou feliz porque quando eu chego aqui, oxi meu Deus quando a Maria falta, o que foi o que aconteceu, graças a Deus, nesse colégio vai custar muito pra eu sair daqui é a minha família. Estou na quinta etapa. Não sei ler direito ainda que eu conversando com o médico ele disse que é minha mente. Mas leio devagarzinho, a professora nós conversa as frasesinhas. Minha filha não manda mais áudio ela escreve e eu leio. (Mais relatos familiares que foram desautorizados de serem colocados) Houve ainda um tempo que eu fui embora pra casa da minha filha por causa dele (marido). E foi assim minha vida.

Sobre perguntada do valor que a escola tem pra sua vida respondeu: a escola mudou a minha vida em todos os sentidos, saio com ele sei pra onde eu vou. Eu assinei o cartão das casas Bahia, era no dedo e eu assinei dez papelzinho. A menina lá disse: arrasou! Maria, muito bem. A professora de matemática fez um jogo pra mim e pediu pra eu montar e apresentar na sala e ela encontrou até ele assim e disse: sua esposa viu, tem que tratar muito bem ela porque aí é nota dez. Ele fica com uma raiva tão grande, aí meus vizinhos diz: Maria nera pra você viver com esse veio não, na vista dele. Agora meu sonho é aprender a dirigir e tirar minha carteira de motorista. E tem minha amiga que diz que se ele continuar te maltratando daqui pro final do ano eu tiro você de lá. Eu já tava pensando no curso de enfermagem porque ele tava aplicando a insulina em mim tudo errado, eu tava passando mal. Aí eu fui no posto falei com a menina e ela disse que tava aplicando tudo errado. Eu mesmo to aplicando na barriga, é uma agonia tão grande, dói, mas fazer o que? Tem que tomar. Toda noite. Começou em 10 já tá em 20 e eu fazendo caminhada, fazendo exercício. Eu tenho sonhos pra realizar. Eu agora posso sonhar eu vou fazer o curso de enfermagem que é pro mode me formar, minha amiga disse que se ele continuar assim tira eu dele. Mas ele melhora depois piorar. Fiz o sanduíche pra ele e no outro diz amanhece com a cara feia. Também eu dou valor não. Quer tomar café agora? - Não. Aí depois quer almoçar? Bote! Tô nem aí. A minha maior dificuldade pra realizar o sonho é dinheiro. E...

Quadro 9 - Memórias de Maria 1 (conclusão)

...depois quer almoçar? - Bote! Tô nem aí. A minha maior dificuldade pra realizar o sonho é dinheiro. É eu e ele aposentado, o dinheiro dele todo fica na farmácia, o meu é pra gastar com água e luz comprar os medicamentos dele que é muito caro. Tem mês que o dinheiro não dar, a gente gasta com farmácia. Às vezes a minha filha, a filha que eu criei que é filha dele no mês que ela vem trás três cestas básicas. Ela é muito linda minha filha, é a filha que eu não tive, a minha liga uma vez por semana e olhe lá. Mainha tem dez reais pra comprar pão, eu digo que meu pix quebrou. É isso professora a minha vida.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

5.2.2 O que se observa

A entrevistada narra uma infância marcada por trabalho precoce, perda do irmão gêmeo, ausência da escola e forte responsabilidade familiar. Apesar de sua história de vida cheia de percalços, depois de muito o tempo o estudo foi recuperado na vida adulta, com orgulho pessoal por sua trajetória e por não ter abandonado seu objetivo de aprender a ler e escrever. A memória escolar está associada ao desejo, à dor e à exclusão. O casamento aparece como uma via de saída para "arrumar a vida".

A experiência de infância da participante foi marcada por uma profunda ausência de vivência infantil, substituída desde cedo pela responsabilidade familiar e pelo trabalho braçal. O desejo pela escola, embora intenso, foi interrompido por papéis impostos asua condição de filha mais velha em uma família numerosa e pobre. A exclusão do espaço escolar e o abandono afetivo por parte da família geraram uma dor persistente, que ela atravessou com afeto por animais e mais tarde com o nascimento do filho, sua “primeira boneca”.

O trabalho, inicialmente um fardo, foi ressignificado ao longo da vida como fonte de ética, autonomia e dignidade. A entrevistada constrói uma identidade baseada no orgulho de si mesma, na capacidade de superação e na limpeza como símbolo de ordem e autorrespeito. Mesmo com perdas, a narrativa revela uma força silenciosa que transforma o sofrimento em motivação. A escolarização na vida adulta é o fechamento simbólico de um ciclo, um gesto de recuperação do que lhe foi negado.

Quadro 10 – Unidade de significados das narrativas 1

Unidade significativa (fala da entrevistada)	Significado formulado (interpretação fenomenológica)
“Eu não tive infância, com 9 anos fui trabalhar na roça...”	Infância marcada por responsabilidades adultas e perda da liberdade infantil.
“Tinha muita vontade de estudar, mas infelizmente eu não podia”	Desejo de estudar frustrado pela necessidade de trabalho e desigualdade de gênero em posição familiar (ser a filha mais velha). Destino marcado e alimentado pela conformação.
“Quando eu via meus irmãos indo pra escola, eu pensava que eles iam estudar e ter uma vida melhor, só que esqueceram de mim.”	Experiência de exclusão familiar e abandono emocional; percepção de injustiça dentro da própria casa. Sentimentos guardados marcando toda uma vida. A negação do direito à educação.
“Minha primeira boneca foi meu filho.”	A maternidade precoce substituiu a infância negada; afeto e brincadeira foram vividos por meio do cuidado com o filho.
“Eu criava passarinho [...] isso fazia eu não ficar triste.”	Conexão afetiva com os animais como forma de elaborar a solidão e a tristeza; uma estratégia de resiliência emocional.
“Hoje graças a Deus eu tenho orgulho de mim [...] sou muito limpa, gosto de tudo limpo”	Reconhecimento de si mesma por meio do trabalho e dos valores aprendidos; reconstrução da identidade com dignidade e senso de valor próprio.
“Me casei, me separei e continuei trabalhando.”	Autonomia construída ao longo da vida apesar das adversidades; o trabalho como eixo central da identidade e da separação, como representação da força que move e não a deixa desistir.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

5.3 Segunda escuta de narrativa

5.3.1O que se escuta

Quadro 11 - Memórias de Maria 2 (continua)

Meu Pai antigamente, parece que eram tudo doido. EU nasci em 62 e ele me registrou de 61. Meu Padrasto foi quem me registrou e ainda colocou meu nome igual ao da minha irmã. Eu nasci no interior em Viçosa – eu não tive chance de estudar, mas os meus pais eram muito pobres, mas a gente morava num interior muito pobre, bruto mesmo! Eu trabalhei com oito anos de idade, trabalhava na roça, ajudava minha mãe cortar pipiri lá pra fazer umas esteiras. E a minha vida foi essa, não tive chance de estudar, escola não tinha, porque o interior era muito bruto, não tinha escola. Alguma escola que tinha o pessoal ia a cavalo e meus pais não deixava eu ir porque eu era menina. Que eles tinham uma história de dizer que menina não podia estudar pra não aprender fazer bilhete pra namorado e foi assim a minha vida, eu vivi no interior não tive chance, vim pra cidade, depois de adulta, foi que voltei vim estudar, estou estudando e vou ver o que vai dar na minha vida porque eu comecei muito tarde e o tempo de estudar já passou. Minha mãe e minha vó eram pessoas boas, cuidava de mim na medida do “impossível”, a gente passava um pouquinho de necessidade, passava às vezes até fome, mas sempre eles cuidando da gente, ali com a gente, arrumando uma coisinha pra gente se alimentar, E assim era a nossa vida, mas minha mãe e minha vó era muito boa, foi com mãe e com vó que eu me criei, que eu não tinha pai, tive pai só pra me colocar no mundo, mas pra me criar não, só fui criada com minha mãe e minha vó, mas elas eram muito boa, gostava muito da minha mãe da minha vó, meus tios, das minhas tias. Assim foi a minha vida, a vida toda, eu gostava, as vezes até eu gostava, até que hoje sinto saudade, daquele tempo. Porque era um tempo que não tinha violência, não tinha nada, era um tempo saudável um tempo bom que a gente ficava a vontade, a gente trabalhava, fazia o que podia. Mas hoje infelizmente não tamu podendo mais ter essa liberdade e acabamos assim. Às vezes eu estudo, mas...
--

Quadro 11 - Memórias de Maria 2 (continuação)

...num é como quando eu era criança que podia aprender melhor.

O meu lugar que eu morava era um lugar muito... assim, deserto era mato, não tinha casa por perto. Parecia um animal naquelas matas, dentro naquele mato. Era muito difícil, muito difícil. Pra vim pra cidade a gente vinha de cavalo porque não tinha condições, não tinha estrada, era caminhozinho de barro, agente, era uma dificuldade muito grande, porque o interior que eu morava era um interior muito esquisito, era lá dentro das “brunganhas”, tinha só os bichos que andava lá e a gente que morava por lá, mas era pouca gente que morava lá pq era muito esquisito esse lugar. Não tinha vizinho, eles moravam lá longe, lá longe mesmo. A gente não tinha parente por perto, a gente não tinha vizinho também não. Era tudo longe. No interior lá dentro daquelas “brunganha”, era muito difícil ter uma pessoa morando um perto do outro, tudo longe um do outro. Não tinha energia, era candeeiro, não tinha energia, as casinhas de taipa, coberta de palha de coqueiro, não tinha energia não. Agora ta bom demais, ta muito bom, agora tem energia. Mudou, mas antigamente era uma tristeza, tudo no candeeiro, carregar água na cabeça. Oh! Meu Jesus! Tinha que plantar pra poder se alimentar, a gente vivia de roça.

Eu tenho um só irmão, depois de doze anos foi que teve um irmão, eu tinha doze anos, mas a minha infância, a minha criancice (...) foi só... não tinha, só tinha meus primos, que morava perto, mais perto aí eles vinha pra casa da minha mãe pra brincar, a gente brincava, arengava (soltou uma gargalhada e olhou para cima, refletindo um olhar de boas lembranças), da minha infância agora eu só me lembro que fui estudar uma vez numa escola lá, (apontou com a mão para longe) que tinha lá longe da minha casa, mas eu ia a cavalo com meu tio, eu ia estudar e meu tio ia estudar também, no candeeiro, mas era tão longe... E o cavalo as vezes emburrava nas cancelas, não passava não. Aí um dia a gente caiu, acabando se machucando aí minha mãe foi não deixou mais eu ir pra escola. Porque o cavalo açoitou na cancela, caiu eu e meu tio aí a gente se machucou, aí a minha mãe foi me tirou da escola. Era no candeeiro e naquele tempo tinha palmatória (hehehe risos) tinha palmatória e milho no chão pra botar o joelho, era cada pancada na mão que a professora dava, mas naquela época os menino aprendia. Os menino aprendia porque tinha disciplina e não era só em casa que tinha disciplina, na escola também, ou aprendia ou desaprendia de uma vez. Se ele, se ele levava palmatória na escola dos erros que fazia, chegava em casa levava umas palmadas da mãe também. Professora! pra ele ser bandido só se fosse mesmo o destino dele de ir praquilo, porque ele aprendia, aprendia não só a ler como ele aprendia a viver a vida, ele aprendia a virar gente na força.

Eu tenho um bocado de tio, tenho um bocado de tio, graças a Deus não tenho nenhum tio que desse pra bandido, já os netos, os filhos, netos é diferente, muito diferente. Por que? porque meus tios foram criados numa regra e essas crianças foram criados o filho o neto, as vezes tenta botar na regra, mas não agüenta mais porque o mundo ta muito, a coisa ta muito, muito bagunçada, aí os pais se cria dum jeito já cria os filhos de outro. Ah! Não vou criar meus filhos vai criar os meus filhos desse jeito porque eu fui criado assim, na brutalidade, então vou criar meus filhos passando a mão. (as mãos faziam movimentos de desdém, passando uma pela outra). Aí o menino lá vai se criar de outro jeito não vai se criar como eu me criei, vai criar desrespeitando as pessoas na rua, vai criar a não me respeitar, quando ele falar alguma coisa que eu vou debater, ele vai falar alguma coisa e outra vez ele vai tacar a mão mais pesada. E é isso, professora, e a gente não pode, viver nesse mundo tudo cheio de perigo, é muito perigo! Eu mesmo fui criada eu não respondia ninguém professora. Se eu fosse fazer uma coisa errada, até arrancando uma folha no mato e alguém dissesse: oh menina não faça isso. Cabou-se! eu tapava minha boquinha, pra casa e ainda ficava em casa morrendo de medo que a senhora disse a meu pai que eu tava arrancando a folha da árvore porque era uma pisa que eu ia levar. Não era pisa de matar, era pisar mermo de botar eu no meu lugar. E hoje uma mãe tem um filho e um pai não bote bater no filho e hoje as vezes e mãe não pode bater...

Quadro 11 - Memórias de Maria 2 (continuação)

...no filho, passa a mão na cabeça que a maioria dos, do que ta acontecendo hoje é a mãe. Infelizmente sou mulher, sou mãe, mas eu digo que as mães botam o filho a perder. O pai dá uma disciplina e a mulher outra. O maior erro de um casal, é ter um marido, tem um filho de nós dois, eu dou uma lapada no filho e o pai chegar ah! você deu no meu filho (risadas irônicas com olhar de reprovação) na frente do menino. Aí eu dou, ela dá uma lapada no menino eu vou lá e “fio daquela e daquela outra, você deu uma lapada no menino, porque você deu no menino? Eu to dando uma boa educação no menino? To não professora, eu to dando a liberdade dele ficar cheio de vida. Ah! Eu vou fazer porque se minha mãe bater o meu pai vem e briga. O certo é a mãe bater o pai calar, se o pai bater a mãe calar, ta educando. Agora se o menino ta lá o pai pega o menino e a gente sabe que o pai é meio bruto, a gente fica sempre de olho, se o pai ta batendo ou espancando, porque a gente conhece o bater e espancar a mãe tem que ficar de olho se ela ver que o pai ta espancando é a hora dela chegar junto e dizer fulano ta bom, já deu se ele tiver na rua ele não respeita ninguém.

Antigamente no interior, nenhuma criança chamava palavrão, se chamasse palavrão levava uma tapa logo na boca, antigamente os vizinhos conversando, todo mundo conversando ou família, uma criança chegar perto escutando, de jeito nenhum também, chamar uma mãe ou uma vó de mentirosa... hoje não, hoje a senhora ta numa roda de pessoas todo mundo conversando, e ter uma mãe, ter um filho aí a mãe ta conversando aí fala uma coisa que as vezes aconteceu, as vezes não aconteceu. Aí o menino assim e diz: oxi mãe tu ta mentindo é, tu ta mentindo, a mãe ta mentindo. Isso num é feio professora? Isso é muito feio, é feio e foi a educação que ela deu. Se ela tivesse cortado da primeira vez que ele fez aquilo ele não fazia mais.

Antigamente não existia isso com as mães não. Se os meninos chegassem por perto, ela nem batia ela passava aquele olhar de olheira assim (fez uma expressão com o olhar) meio de lado, pronto, se não sumisse, quando a visita saísse: pisa. Era, isso aconteceu comigo, que eu era curioooooosa, quando chegava gente lá eu ficava sempre escutando, as vezes minha vó me via passava aquele oião feio pra mim, aí quando eu queria... mas eu ficava interessada as vezes eu ficava, as vezes ela saia ia lá onde eu tava, primeiro ela pegava no meu braço: _ eu quero saber porque você ficou ali escutando as conversas do mais velho? Oxi já tirava a correinha da cintura, lapada, lapada. Pra eu escutar as conversas dos mais velhos eu ia pensar muito, pensar muito nas conseqüências depois das lapadas. É melhor não saber, melhor deixar lá vovó, mamãe conversando com suas visitas e não se meter. Então ... a minha vida foi essa. Acredita que eu sinto falta? Sinto muita falta do mesmo jeito. As vezes eu fico em casa, aquele tempo era um tempo difícil, com dificuldade, passava dificuldade, mas eu sinto saudade. Carregava aquelas águas na cabeça, subia naquele cerrado p arrncar aquela mandioca, quebrar milho, ainda hoje eu sinto saudade disso. Até porque, antigamente a gente ficava a vontade, as casas era tudo aberta, ninguém, nem cachorro entrava nas casas da gente. Hoje se a gente deixar a porta aberta, quando virar prum lado que virar pro outro num tem mais nada dentro de casa num tem mais nada. O povo dormia de porta aberta. Vai dormir de porta aberta hoje pra ver se no outro dia tu num acorda no chão e a cama n mundo. O cabra vem derruba você da cama e leva a cama.

A escola lá não tinha parede, era um tipo um galpão feito com esteilos de madeira e coberto com palha, era que nem um palhoção. Então fazia aquele banco de madeira, aquele banco de madeira comprido, fazia aquele banco e uma mesa improvisada. Aí menino estudava sentado naquele banco com a mesa improvisada, tudo misturado, era tudo junto num salão só, um vão só pra todos meninos e cada mesa tinha um candeeiro e era a noite, só tinha a noite. Só era a noite e só depois começou passar pro dia, aí já tinha, as vezes no interior assim, num município assim já tinha escolinha, aí já era casa, as vezes era coberta de palha mas tinha parede. Chamava grupo, depois que evoluiu mais, depois nessa época que chamava grupo eu já tinha uns doze anos, aí passou a ser grupo. O meu irmão estudou no grupo, no grupo eu não estudei não, eu estudei no interior dentro dos matos, era escola...

Quadro 11 - Memórias de Maria 2 (conclusão)

...de bicho, era escola de bicho que era lá dentro dos matos. Aí o meu irmão já estudou lá em viçosa, aí ele estudou no grupo. Na escola que eu estudei de cavalo não fui nem um ano, a minha mãe me tirou logo. Oh! Professora e eu tava aprendendo, viu se eu tivesse estudado naquela época eu tinha aprendido, porque antigamente o caderno que a gente estudava tinha pra escrever, mas tinha o livro pra gente ler as palavras, aí no livro pra gente ler as palavras, no livro pra gente ler as palavras tinha a palavra e tinha o desenho, um animal, uma fruta, qualquer coisa. Aí a professora cobria o, primeiro ela mandava a gente ler, a gente lia porque tava vendo a fruta ou o animal, aí quando ela via que mandou a gente ler a gente leu, ela cobria e mandava a gente ler o nome, se a gente errasse a gente levava palmatória, a gente ia pro caroço do milho, a gente tinha que ler, decorar que era p quando a professora cobrisse a gente tinha que dizer, mas ela sempre, na escola mesmo, eles davam aquele livro que a gente levava pra casa, a gente ia vendo a fruta pela fruta aí dizia o nome. E aí aprendia, eu tava aprendendo já, já estava aprendendo um monte de nome já sem olha para a fruta e o animal, mas infelizmente não deu porque além de ser de noite o cavalo empacava, meu tio não queria me levar porque não queria andar com menina fêmea. Esta história de não vai porque é mulher, é menina. Aí não vou levar fulana nada, essa menina nada. Estranho! Era o que era estranho era isso ele não gostava de andar com menina mulher não, ou era um preconceito. Ele não gostava de andar com menina mulher não. Acho que era o medo dele mesmo ou de acontecer alguma coisa, eu não sei se era medo dele ou medo que alguém chegasse e pudesse fazer alguma coisa. Mas não gostava não de andar com menina mulher não. Eu e meu tio quando ia, toda noite quando a gente ia, ia xingando porque tava me levando, um dia o cavalo achou de empacar na cancela. Mas é a vida do interior antigamente era uma vida difícil, muito difícil. Eu não lembro o nome da minha professora, (...) peraí, mas ela é minha comadre, deixa eu lembrar o nome dela, eu conheço a menina, ela é casada com meu primo, essa menina ensinava na escola, já moça, mocinha já na escolinha ela se interessou pelo meu primo, meu primo novinho e ela veia, ela já era bem coroa, bem madurinha. Eu acho que ela tinha uns trinta e o meu primo parece que tinha uns dezenove ou vinte aí ele estudava lá também e casou com ela, mas eu esqueci o nome e é minha comadre. Até hoje são casados, ela ta bem doente, ta acamada, bem ruim mesmo. Eu era bem criança e a minha filha já tem 42 anos, já tem muito tempo. Eu acho que ela tem uns oitenta anos ou mais (ficou divagando sobre as memórias quanto ao nome). Tá vendo o que a idade faz com a gente? (risos).

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

5.3.2 O que se observa

Quadro 12 – Unidade de significados das narrativas 2 (continua)

Unidade significativa (a fala)	Significado fenomenológico formulado
“Menina não podia estudar pra não aprender fazer bilhetinho pra namorado.”	A educação era negada às mulheres por crenças patriarcais; a escolarização feminina era vista como ameaça à moral.
“Parecia um animal naquelas matas.”	A sensação de abandono e isolamento extremo na infância; perda de pertencimento social.
“A escola que eu estudei era um palhoção [...] com candeeiro.”	Condições precárias de ensino, com falta de estrutura, mas ainda assim com desejo de aprender.
“Eu tava aprendendo já [...] se eu tivesse estudado naquela época eu tinha aprendido.”	Percepção de potência interrompida; consciência de que havia capacidade, mas faltou oportunidade.
“Meu tio não queria me levar porque eu era menina [...] xingava porque tava me levando.”	Gênero como barreira concreta e simbólica; a mulher era excluída até da companhia em espaços de aprendizado.

Quadro 12 – unidade de significados das narrativas 2 (conclusão)

Unidade significativa (a fala)	Significado fenomenológico formulado
“Minha infância [...] só me lembro que fui estudar uma vez.”	A memória da infância se organiza em torno da falta e da frustração do acesso à escola.
“Antigamente não tinha violência, hoje não se pode nem deixar a porta aberta.”	Contraste entre o passado idealizado e o presente ameaçador; sentimento de nostalgia e crítica ao tempo atual.
“Naquele tempo a gente aprendia [...] aprendia a viver a vida.”	A escola antiga é lembrada com ambivalência: apesar da palmatória, ela era vista como estruturadora da vida e da ética.
“A gente vivia de roça [...] carregava água na cabeça.”	A infância foi atravessada por responsabilidades físicas duras, que construíram também o senso de resistência.
“Eu sinto saudade, mesmo sendo difícil.”	A memória é afetiva e contraditória; a saudade não nega a dureza, mas reforça a identidade construída na luta e no coletivo.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A análise fenomenológica realizada evidenciou que a exclusão escolar vivida por essas mulheres não pode ser compreendida apenas como ausência de acesso institucional, mas como uma experiência marcada por dores, ausências, resistências e reconstruções de sentido. Os relatos revelam que o não estudar foi, muitas vezes, resultado de imposições culturais, sociais de gênero, de estruturas sociais desiguais e de geografias isoladas, que negaram às meninas a possibilidade de sonhar com outros futuros.

Ao trazer à tona suas memórias, essas mulheres realizam o que Paul Ricoeur (1994) chama de “configuração narrativa da identidade”: elas organizam o vivido em forma de história, e, ao contarem, reinterpretam, ressignificam, e também se curam. Contar não é apenas recordar, mas também refazer os sentidos do passado à luz do presente, produzindo um novo tipo de presença da experiência.

Van Manen (1990) nos lembra que compreender uma experiência é, acima de tudo, habitá-la junto com o outro, respeitando sua densidade emocional e existencial. Neste sentido, escutar essas narrativas é também uma forma de resistência à invisibilização de vidas que, por tanto tempo, foram silenciadas. É reconhecer que a infância negada, o trabalho precoce e a ausência da escola deixaram marcas que continuam a reverberar no tempo presente.

Finalmente, ao descreverem com precisão suas trajetórias, as participantes também nos ensinam sobre a força da memória e da linguagem como espaços de autonomia. Reivindicam, pela palavra, o direito de existir, de sentir saudade, de questionar o presente, e, sobretudo, de se orgulharem de si mesmas. A fenomenologia, nesse contexto, revela-se não apenas como método, mas como atitude ética diante da vida e das vozes que emergem de suas percepções, emoções através da linguagem. As falas das entrevistadas representam as

lembranças narradas das experiências de vida de pessoas idosas, silenciadas no contexto da sociedade excludente.

5.4 A memória nas histórias de vida

A memória é um elemento constitutivo das histórias de vida, funcionando como ponte entre a experiência vivida e a sua resignificação no tempo presente. Longe de se restringir à lembrança factual de acontecimentos, ela atua como um processo ativo de reconstrução do passado a partir das necessidades, afetos e sentidos do agora. Quando uma pessoa narra sua trajetória, não apenas relata o que viveu, mas também interpreta, reorganiza e reconfigura sua existência — e é nesse gesto que a memória ganha densidade e potência.

Segundo Paul Ricoeur (1994), a memória integra o campo da narrativa na medida em que organiza o tempo vivido em forma de história. A narrativa não apenas recorda, mas refigura a experiência, atribuindo-lhe coerência e valor. Cada vez que se conta a própria história, a identidade se recompõe sob novas perspectivas. O passado, assim, não é um dado estático, mas uma construção contínua, mediada pela linguagem.

Já em Walter Benjamin (2006), encontramos a distinção entre *Erlebnis* (vivência imediata) e *Erfahrung* (experiência elaborada), sendo esta última fundamental para o ato de narrar. A experiência contada é aquela que foi reelaborada no tempo, convertida em sentido, tornada transmissível. No caso das mulheres entrevistadas, é notável como esse processo se realiza: ao revisitarem o passado, elas não apenas narram eventos, mas constroem sentidos de luta, superação e pertencimento.

A memória, no entanto, não se forma isoladamente. Como nos lembra Maurice Halbwachs (2006), ela é socialmente construída. O autor propõe a noção de *memória coletiva*, que aponta para a influência dos grupos sociais na constituição do que é lembrado. As narrativas das participantes da pesquisa revelam justamente isso: suas memórias foram moldadas por suas condições sociais — o trabalho infantil, a ausência da escola, o gênero, o espaço rural, a pobreza — fatores que delimitaram e marcaram o que foi vivido e o que pôde ser lembrado, habitado no campo da conformação e da impossibilidade.

Vera Maria Candau (2008) acrescenta à discussão uma perspectiva pedagógica e ética da memória. Para ela, rememorar é também um ato de resistência, especialmente em contextos de injustiça e silenciamento. Contar a própria história, nesse sentido, não é apenas um exercício pessoal, mas uma forma de afirmar a dignidade de uma vida que por muito tempo foi marginalizada. Isso se evidencia nos depoimentos das mulheres que, apesar de privadas da

escola, guardaram em si o desejo de aprender, o orgulho de suas trajetórias e a força das lembranças como forma de sustentar a autoestima e a esperança.

Nas entrevistas analisadas, a memória aparece como espaço de ambivalência: por um lado, recorda-se a infância negada, as violências simbólicas e físicas, a exclusão escolar; por outro, emergem lembranças afetuosas — a figura da mãe, os passarinhos criados na infância, os quais se referia como algo tão seu revelado na ênfase do cuidar. As brincadeiras com os primos, a resistência diante das dificuldades. Trata-se de uma memória afetiva e crítica, que denuncia as desigualdades, mas também reconstrói o vivido em forma de aprendizado e afirmação de valores.

Ao relatar suas histórias, as participantes revelam que a memória não é apenas repositório de recordações, mas espaço de elaboração subjetiva e coletiva. Elas reconstróem suas identidades por meio da palavra, ressignificam suas dores, e desafiam os discursos que associam escolarização à única forma legítima de sabedoria. Como afirmou uma das entrevistadas: “O trabalho me ensinou a ser uma pessoa honesta e hoje eu tenho orgulho de mim”. Outra destacou: “Eu sinto falta daquele tempo, mesmo com toda a dificuldade. Era tempo de liberdade, de respeito”.

Dessa forma, as histórias de vida analisadas confirmam a importância da memória como lugar de resistência simbólica, de afirmação identitária e de formação de sujeitos críticos. Ela constitui o solo sobre o qual se erguem as narrativas que desafiam o esquecimento e a invisibilização de experiências historicamente silenciadas. Na intersecção entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o narrado, entre o passado e o presente, a memória se faz linguagem, cultura e potência.

As histórias de vida contadas pelas participantes desta pesquisa são mais do que relatos pessoais; elas constituem verdadeiros testemunhos existenciais que entrelaçam memória, experiência e identidade, em um processo contínuo de rememoração e ressignificação. Para compreender esse tecido narrativo, buscamos apoio teórico em pensadores que se debruçaram sobre a memória individual e coletiva, a experiência vivida e o papel da narrativa na constituição do sujeito.

Para Paul Ricoeur (1994), a narrativa é o modo como o ser humano dá sentido ao tempo vivido. Por meio do que ele denomina de *identidade narrativa*, os sujeitos articulam suas experiências passadas em uma construção de si mesmas. Narrar, portanto, é também reinterpretar a própria existência, atribuindo coerência a eventos fragmentados ou marcados pela dor, como o abandono escolar, a perda da infância e a rigidez familiar, observados nos

relatos. “contar de si mesmo é dizer quem se é, mas também quem se torna no tempo e pela linguagem” (Ricoeur, 1990)

Nesse sentido, as narrativas orais aqui analisadas revelam muito mais do que fatos: são modos de existir e lembrar, nos quais as marcas do passado continuam a ressoar no presente. A fenomenologia hermenêutica proposta por van Manen (1990) contribui para a compreensão da experiência vivida como núcleo da investigação. O autor afirma que a tarefa da pesquisa não é explicar ou medir a experiência, mas dar voz ao vivido, preservando sua profundidade, ambiguidade e intensidade afetiva.

Ao escutar as narrativas, é percebido como as participantes nomeiam, revivem e ressignificam episódios de privação, trabalho precoce, dor e saudade. As expressões como “minha primeira boneca foi meu filho” ou “eu me criei na medida do impossível” carregam densidade simbólica, que só se deixa alcançar pela escuta sensível e pela descrição fenomenológica.

A memória, como nos lembra Maurice Halbwachs (2006), é sempre socialmente situada. Ainda que o indivíduo seja o portador da lembrança, ele a reconstrói a partir de quadros sociais de memória, como a família, o trabalho, a escola e a comunidade. É nesse entrelaçamento entre o pessoal e o coletivo que emergem as lembranças das entrevistadas — marcadas por normas de gênero, desigualdade social e padrões educativos próprios de suas épocas.

Candau (2005) reforça essa dimensão afetiva e cultural da memória, ao apontar que lembrar não é apenas registrar o que se passou, mas viver novamente com emoção aquilo que deixou marcas. As narrativas colhidas nesta pesquisa mostram que o passado não é algo encerrado, mas pulsante — cheio de sentidos ainda em disputa e elaborados continuamente no presente. Ao contar suas histórias, essas mulheres não apenas relatam fatos, mas reivindicam lugar, voz e reconhecimento. As falas carregam dor, mas também orgulho, superação e resistência. A memória, nesse contexto, não é passiva: é uma forma de insurgência contra o silenciamento histórico. A narrativa torna-se, como em Benjamin (1936), o veículo da experiência vivida (*Erfahrung*), capaz de transmitir saberes que escapam ao ensino formal, mas que formam a base da sabedoria popular e da dignidade subjetiva.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa evidenciam um conjunto de temas que se entrelaçam nas experiências narradas pelas participantes. São temas que emergem não de forma isolada, mas atravessados pela memória, pelas marcas do corpo e pelas estruturas sociais que mediam e, muitas vezes, restringem o curso das vidas. Neste capítulo, destacam-se quatro eixos centrais de análise: desigualdades sociais, gênero, escolarização e envelhecimento.

5.5 Desigualdades sociais e o trabalho precoce na memória individual

As histórias de vida revelaram infâncias marcadas pelo trabalho, pela carência de recursos e pela obrigação de contribuir para a sobrevivência familiar. Expressões como “eu fui pra roça com nove anos” ou “trabalhava de sol a sol” não são apenas descrições factuais, mas evocam o peso de uma infância interrompida. Segundo Halbwachs (2006), a memória individual é sustentada por quadros sociais — e, nesse caso, o quadro é o da pobreza rural, em queo trabalho infantil era não apenas comum, mas naturalizado como dever moral e familiar.

As memórias compartilhadas remetem a uma infância que, como disse uma das participantes, “não existiu” nos moldes do brincar, estudar e viver sem responsabilidades adultas. As desigualdades se traduzem em oportunidades desiguais de vida, o que reverbera até hoje, inclusive nas percepções de autoestima e nas conquistas tardias.

As narrativas revelam que a pobreza extrema foi determinante para a configuração das trajetórias de vida das entrevistadas. A infância foi marcada pela responsabilidade precoce, na qualo trabalho na roça substituía o direito ao brincar e ao estudo:

Com nove anos de idade eu fui trabalhar na roça com meu pai pra criar meus irmãos. Eu não tive infância (Maria 1).

Trabalhava com oito anos de idade, cortava pipiri pra fazer esteira. Escola? Nem tinha. Se tivesse, nem deixavam a gente ir. Era coisa de rico (Maria 2).

Esses relatos expressam não apenas a falta de recursos, mas a ausência de direitos básicos. Lembrando mais uma vez Halbwachs (2006), sobre a memória individual ancorar-se em quadros sociais — neste caso, o quadro é o da exclusão estrutural. Essas mulheres são produto de um tempo e de um espaço nos quaisa infância pobre era vivida como força de trabalho e não como tempo de desenvolvimento.

5.6 Gênero e as obrigações do cuidar

A condição de gênero está fortemente marcada nas falas. As mulheres entrevistadas narram como o fato de serem meninas impediu que estudassem, ao mesmo tempo em que as responsabilizava precocemente pelos cuidados com a casa, com os irmãos e, posteriormente, com seus próprios filhos. O trabalho doméstico e o cuidado são dimensões quase invisíveis da trajetória de vida, mas fundamentais para compreender como a divisão sexual do trabalho moldou suas experiências.

Como aponta Joan Scott (1995), o gênero é uma categoria de análise histórica que revela relações de poder, e neste caso, evidencia como as mulheres foram historicamente posicionadas em um lugar de subordinação, mesmo dentro das famílias. A fala “eu fui a que ficou, todos os outros estudaram” expressa a desigualdade de gênero dentro da própria estrutura familiar, reiterando como as identidades femininas foram moldadas pelo sacrifício e pela renúncia.

A condição feminina nas histórias de vida é marcada por desigualdades de gênero naturalizadas no cotidiano familiar. Enquanto os irmãos tinham o direito ao estudo, as filhas mais velhas assumiam os cuidados com os menores e o trabalho doméstico:

Meus irmãos tudo estudaram, mas eu fui trabalhar pra ajudar meu pai a criar tudinho. Era a mais velha. Fiquei (Maria 1).

Meu tio não queria me levar pra escola porque eu era menina. Tinha essa coisa de que menina não podia andar sozinha, que não era coisa pra mulher (Maria 2).

Como afirma Joan Scott (1995), o gênero é uma categoria relacional e política. As escolhas e renúncias dessas mulheres não foram meramente individuais, mas moldadas por um sistema de valores patriarcais e papéis sociais definidos, que as restringiram ao espaço doméstico desde muito cedo. O “cuidar” foi imposto como destino, não como escolha. Quando ainda na infância atividades, brinquedos e brincadeiras são definidos a partir da questão de gênero e não por opção dos sujeitos e,

Ainda que a maioria das sociedades tenha estabelecido, ao longo dos séculos, a divisão masculino/feminino como uma divisão fundamental e tenha compreendido tal divisão como relacionada ao corpo, não se segue daí, necessariamente, a conclusão de que as identidades de gênero e sexuais sejam tomadas da mesma forma em qualquer cultura. “Perceber uma diferença física ou mesmo atribuir a ela uma significação moral e política não é o mesmo que usá-la para ‘explicar’ divisões básicas na população humana”. (Nicholson, 2000, p. 18)

5.7 Escolarização negada e retomada tardia

Um dos elementos mais recorrentes nas entrevistas é a ausência da escola na infância e o desejo profundo de ter estudado. A escola aparece, nas lembranças, como símbolo de uma vida melhor: “eu via meus irmãos indo para a escola e pensava que eles iam ter uma vida melhor”. Esse desejo frustrado se transforma em uma lacuna que acompanha a trajetória de vida até o envelhecimento.

Candau (2012) nos lembra que a memória escolar não é apenas um conteúdo pedagógico, mas um lugar de produção de subjetividades. A ausência da escola marcou não só

a trajetória educacional, mas também o sentimento de pertencimento e de reconhecimento social. Ao retomarem os estudos na vida adulta, essas mulheres não estão apenas aprendendo a ler e escrever, mas reescrevendo suas histórias, reposicionando-se como sujeitos de direito e de saber. Na Figura 7 a seguir, observamos as mulheres em momento de leitura.

Figura 7 - Atendimento em dupla para leitura



Fonte: Elaborada pela autora – arquivo da pesquisa (2025)

A escola, para essas mulheres, aparece como um símbolo ambíguo, num contexto de conformação ao tempo que desejado é também negado. A lembrança da escola na infância é acompanhada de frustração e exclusão:

Eu via meus irmãos indo estudar e pensava: eles vão ter uma vida melhor. Mas eu não podia ir, tinha que ir pra roça (Maria 1).

A escola era longe, a gente ia de cavalo. Um dia caí da montaria e minha mãe me tirou da escola. Nunca mais voltei (Maria 2).

Segundo Candau (2012), a memória escolar não se reduz ao aprendizado formal, mas abarca dimensões simbólicas, afetivas e sociais. A escolarização tardia, realizada já na velhice, não apenas representa uma conquista pessoal, mas um gesto político de retomada de dignidade: "Aprendi a ler e escrever com mais de 50 anos. Hoje, mesmo velha, eu estudo. Quero ver onde vai dar" (Maria 2).

As falas também apontam para a noção de tempo educativo interrompido — um ciclo formativo que foi adiado, mas não apagado, como analisa Paul Ricoeur (1994) ao falar da refiguração do tempo por meio da narrativa.

5.8 Envelhecimento e ressignificação da experiência

Chegar à velhice, para essas mulheres, é também revisitar o passado e recontar a si mesmas. Como nos lembra Paul Ricoeur (1994), a identidade narrativa é construída em meio

ao tempo, e a velhice oferece um ponto privilegiado para olhar a própria história e buscar sentido nos fragmentos que restam. Não por acaso, muitas falas alternam entre a dor e o orgulho: “eu tenho orgulho de mim” é dito no mesmo fôlego em que se fala da fome e do trabalho infantil.

A velhice, portanto, não aparece como um fim passivo, mas como uma etapa em que a memória é mobilizada como potência de reconstrução. É nesse momento que muitas das participantes encontram um espaço de fala e de reconhecimento — tanto por meio da alfabetização tardia quanto pelo ato de narrar suas histórias nesta pesquisa. O envelhecimento ativo, proposto pela gerontologia social, dialoga diretamente com essas experiências: são mulheres que, apesar de não terem frequentado a escola na infância, transformam a velhice em um tempo de aprendizagem e empoderamento.

A análise desses temas sob a perspectiva fenomenológica e narrativa, compreendemos que cada fala carrega mais do que lembranças carrega sentidos, dores, alegrias e silêncios históricos. As desigualdades, os papéis de gênero, as rupturas educacionais e as marcas do envelhecimento compõem não apenas uma história individual, mas uma memória coletiva que precisa ser escutada, acolhida e documentada.

A partir da análise fenomenológica das entrevistas, foi possível identificar e agrupar os principais temas emergentes das histórias de vida das participantes. Para organizar visualmente essa complexidade narrativa, elaboramos uma tabela-resumo que sistematiza as palavras-chave recorrentes e as emoções associadas evocadas nos relatos. Essa categorização visa não apenas evidenciar os conteúdos temáticos, mas também destacar as dimensões afetivas e existenciais que atravessam as experiências narradas.

Conforme apresentado na Tabela 1, temas como desigualdade social, gênero e cuidado, escolarização negada e tardia, envelhecimento, memória e identidade, bem como mudança sociocultural, aparecem com grande recorrência e profundidade nas narrativas. As palavras-chave como “roça”, “enxada”, “palmatória”, “velhice”, “respeito” e “orgulho de mim mesma” são reveladoras de um vocabulário experiencial marcado por lutas, restrições e superações.

Do ponto de vista emocional, identificam-se sentimentos de frustração, dor, saudade, orgulho, resistência e esperança, que perpassam as memórias das entrevistadas e revelam tanto a carga subjetiva dos acontecimentos quanto as formas de ressignificação atribuídas a essas experiências ao longo do tempo. A memória, como lugar de reconstrução identitária, aparece aqui não apenas como lembrança, mas como processo ativo de significação do vivido.

Segundo Maurice Halbwachs (2006, p. 81), “a memória individual se apoia e se reconstrói continuamente a partir de quadros sociais que a sustentam e a organizam”, o que reforça a ideia de que as lembranças narradas são filtradas pelas experiências coletivas de pertencimento. Da mesma forma, Candau (2012, p. 57) argumenta que “a memória está ligada ao corpo, às emoções e aos vínculos”, sendo a narrativa de si um modo de produzir sentido sobre a vida vivida.

Na perspectiva filosófica de Ricoeur (2007, p. 447), a memória e a narrativa formam um laço inseparável: “a narrativa não apenas representa a ação, mas também a transforma, integrando-a em uma configuração de sentido”. A memória, portanto, se dá na articulação entre o lembrar e o narrar, conferindo inteligibilidade à experiência.

Essa concepção encontra eco na fenomenologia hermenêutica de Van Manen (1990, p. 62), que propõe uma abordagem voltada para a “compreensão profunda da experiência vivida”, ressaltando que o objetivo não é generalizar, mas “compreender o significado essencial das vivências humanas em contextos particulares”.

A organização temática apresentada oferece um suporte analítico para aprofundar a discussão dos sentidos atribuídos à escolarização, ao trabalho, à infância e ao envelhecimento, especialmente no contexto de mulheres historicamente silenciadas pela intersecção entre pobreza, gênero e exclusão educacional. As emoções associadas revelam a densidade afetiva das trajetórias e apontam para um modo de conhecer que valoriza o vivido como fundamento da compreensão.

As mudanças relativas ao mundo moderno afetam a nossa subjetividade e nossa identidade que, segundo Hall (2001, p.13),

[...] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurradas em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Entre nós as transformações sociais afetam diretamente nossas formas de ser e de agir frente aos relacionamentos, as pessoas são estimuladas a viver suas individualidades, distanciando-se de relações mais sociais. Nesse sentido, como ficamos frente à fase da vida que representa o envelhecimento,

O envelhecimento, sendo parte do cenário da vida humana, é um estágio vital e natural, com mudanças físicas, psíquicas e sociais peculiares a cada indivíduo. No ciclo da vida, a velhice é a última fase do período da existência, é a etapa mais longa da vida, é uma conquista da humanidade que revela uma vitória do desenvolvimento humano e de suas transformações, mas cercada de dificuldades e desafios. Dificuldades em aceitar as próprias limitações, em sentir seu valor diminuído por perder suas funções sociais, em romper com a percepção equivocada de que a velhice está íntima e obrigatoriamente ligada à tristeza, à feiúra e à doença. Desafios em aprender a ser idoso, assim se ver e ser visto, valorizando essa etapa da vida,

transformar as perdas em ganhos, continuar perseguindo os mesmos objetivos que deram sentido à própria existência e não ficar à margem dos acontecimentos (Cassara, Cortelletti, Both 2006, p. 23).

Estamos vivenciando experiências entre nós que supera a velhice como experiência, apenas de sofrimento, debilidade e impossibilidade física. Estamos vivendo outras possibilidades e a escola precisa estar atenta. A velhice não é só uma pauta para a saúde e assistência social, interação entre os demais setores sociais como educação, setores de cuidados com a saúde, buscam conhecer seus direitos sociais e lutam por políticas públicas efetivas.

Numa pesquisa sobre a EJA na cidade do Rio de Janeiro, Abreu e Souza (2021) apresenta em sua pesquisa a resposta para o que faz as pessoas retornarem à escola.

A vida numa sociedade a cada dia mais imersa em leitura e em escrita traz dificuldades para atividades cotidianas que vão do decidir qual o ônibus correto para embarcar a qual a dose correta a ingerir da medicação receitada pelo serviço de saúde. Ou a poder participar ativamente do culto religioso. Já não se trata apenas de poder assinar um documento: o conhecimento da escrita, agora acoplado a outra tecnologia o mundo digital, literalmente na palma da mão, acrescentou às dificuldades que esses adultos já enfrentavam os riscos de uma gama de tipos de fraudes voltadas para o recebimento de benefícios assistenciais, previdenciários e de seguro-desemprego (Abreu; Souza, 2021, p.92).

A busca pela escola não é tão somente para qualificar-se para o trabalho, mas apresenta-se como possibilidade de sobressair melhor no dia a dia com as habilidades que passam a ser mais exigidas. Desde criança foram colocados à disposição do trabalho sem ao menos viverem sua infância, assim como retrataram em suas narrativas. Criaram alternativas para sobreviver aos desafios do trabalho que em sua maioria referem-se a funções práticas, relacionadas ao esforço físico que não lhes exigia a leitura e a escrita, apenas identificar alguns símbolos. “Conforme o tempo foi passando e a sociedade exigindo mais práticas de leitura e de escrita, eles se viram forçados a buscar a escola, não para uma compensação profissional ou acadêmica, mas para uma compensação de cunho social” (Abreu; Souza, 2021, p.120).

A desigualdade brasileira tem na EJA uma de suas maiores representações da história, atuando com programas e projetos desde a década de 1970, com o Mobral - Programa Alfabetização Solidária (1997 -2002) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003-2016). Sobre o baixo resultado desses, Catelli Jr. (2024) afirma que:

Conforme o Censo, em 1980, o Brasil tinha 18,8% de analfabetos com 15 anos ou mais, 18,6% em 1991, 16,3% em 2000, 13,9% em 2010 e 7% em 2022. Os programas apresentam dificuldades em reduzir significativamente os índices de analfabetismo, uma vez que, frequentemente, têm a intenção de valorizar ganhos políticos imediatos que podem obter sem fazer políticas de Estado mais consistentes, que se preocupem em avaliar os resultados para redefinir estratégias criar metodologias mais eficientes, levando em conta a complexidade e as dificuldades específicas do público atendido (Catelli Jr. 2024, p.30).

Podemos, neste pensamento, apontar alguns fatores que indicam a falta de sucesso nesse processo, tais como ausência de políticas públicas eficazes e de investimentos sérios, que respeitem a natureza específica da referida modalidade de ensino em seu currículo, metodologias específicas e principalmente consciência docente, respeito às condições de vida dos estudantes da EJA, a heterogeneidade da turma quanto à idade e os níveis de aprendizado. Enfim, a EJA não cabe no molde do ensino fundamental, ela tem identidade própria, seus sujeitos e seu caráter político e pedagógico, escapando à ideia de compensação e adquirindo o caráter de direito ao longo da vida. Não basta assumir a bandeira de Educação para Todos de forma unilateralizada. Arroyo nos alerta que “não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano” (Arroyo, 1988, p.155).

Mediante o exposto até então, é possível afirmar que os interesses dos sujeitos que procuram a EJA estão relacionados a aspectos subjetivos ou socioculturais. O prolongamento da vida, um fenômeno do mundo moderno, é resultado da diminuição dos índices de “natalidade e mortalidade, da melhoria da infraestrutura sanitária e dos avanços científicos, que têm provocado forte impacto social, político, econômico e cultural idosos. Compreender esse processo natural, dinâmico, progressivo é um ato emergente e necessário” (Brzozowski *et al.*, 2022, p. 100-101).

5.9 O tempo nas narrativas das pessoas idosas

O tempo, nas narrativas de pessoas idosas, não é exatamente linear nem cronológico, mas vivido e reconstruído pela memória e pela linguagem. As histórias de vida emergem como um entrelaçamento entre experiências passadas, sentidos presentes e projeções futuras, revelando como o sujeito idoso se posiciona em relação à própria trajetória. Falar de si, nesse contexto, é também organizar o tempo vivido em uma trama significativa, marcada tanto pela ausência quanto pela permanência. Segundo Paul Ricoeur (2007), a narrativa é o lugar onde a temporalidade se torna inteligível. Em suas palavras: “É pela narrativa que a vida se torna legível, que a sucessão dos eventos pode ser compreendida como uma totalidade temporal dotada de sentido” (Ricoeur, 2007, p. 446).

Nas narrativas ouvidas, é possível perceber como o tempo da infância e da juventude é frequentemente revisitado com intensidade afetiva, muitas vezes, carregado por sentimentos ambivalentes de saudade, dor, injustiça e orgulho. Há uma forte consciência de perda e

transformação: o tempo da roça, da escola difícil, da rigidez familiar, é comparado ao presente marcado por novas formas de vida, tecnologia e relações sociais. O passado não é apenas recordado — ele é reconfigurado à luz do presente, como uma tentativa de compreender o que se viveu e o que se é hoje.

Ecléa Bosi (1994), ao escrever sobre a memória e o tempo na velhice, destaca que o idoso revisita suas memórias não para manter o passado intacto, mas para dar forma e valor ao vivido: “O passado é invocado com palavras, gestos e emoções que o reinventam a cada vez” (Bosi, 1994, p. 27).

Esse tempo narrado é profundamente subjetivo. Não segue necessariamente uma ordem cronológica, mas avança e recua conforme os afetos despertados. Em alguns trechos, a infância surge como um tempo de dureza, mas também de pertencimento; em outros, o casamento precoce ou a ausência escolar são marcas de uma transição abrupta para a vida adulta. A velhice, por sua vez, aparece como tempo de reflexão, de retomada do estudo, de ressignificação do que foi negado, como a escolarização ou a infância lúdica.

Walter Benjamin (1987) já alertava que a experiência só se torna transmissível quando ganha a forma da narrativa. Para ele: “A memória verdadeira deve ser o lugar da experiência vivida (*Erfahrung*), diferente da vivência fragmentada do presente (*Erlebnis*)” (Benjamin, 1987, p. 119). Assim, quando os sujeitos narram suas vidas, constroem uma ponte entre o passado e o presente — uma ponte afetiva e simbólica, sustentada pela memória social (Halbwachs, 2006) e pela cultura. Como nos lembra Candau (2012, p. 59), “a memória é sempre seletiva, afetiva e identitária”, o que significa que, ao narrar, a pessoa idosa escolhe o que contar, como contar e com que emoção envolver cada tempo vivido.

A narrativa permite, portanto, uma apropriação do tempo, em que o sujeito idoso torna-se autor e testemunha de sua própria existência, mobilizando lembranças, afetos e valores que o constituem. Mais do que contar o que viveu, a pessoa idosa nos revela como se sente em relação ao que viveu — e essa dimensão afetiva e temporal é central para a compreensão do envelhecimento como fenômeno humano e existencial.

5.9.1 Tempo na narrativa das pessoas idosas – com ilustrações das entrevistas

Nas narrativas colhidas, o tempo vivido não é apenas uma sequência de acontecimentos, mas um campo de sentidos afetivos que se entrelaçam com a memória e com o presente. As falas das participantes mostram como o passado permanece vivo e operante no agora, como uma presença que continua moldando identidades.

De acordo com uma das entrevistadas:

Eu não tive infância. Com 9 anos de idade eu fui trabalhar na roça mais meu pai pra criar meus irmãos. [...] Quando eu via meus irmãos indo pra escola eu pensava que eles iam estudar e iam ter uma vida melhor. Só que eles esqueceram de mim. Eu sofri muito (Maria 1).

Esse trecho é revelador do que Ricoeur (2007) entende por narrativa como um modo de dar forma à experiência: a dor da exclusão escolar e o trabalho precoce são ressignificados no presente, ganhando sentido à luz do sentimento de abandono e da desigualdade vivida no núcleo familiar. A ausência da infância escolarizada e da brincadeira é narrada com pesar, mas também com resistência — há uma retomada do orgulho pela superação, como expressa em outro momento:

Hoje graças a Deus eu tenho orgulho de mim, eu mesma tenho orgulho de mim (Maria 1).

Esse retorno ao passado, sempre colorido por emoções intensas, é o que Ecléa Bosi (1994) identifica como o tempo da memória afetiva, em que o vivido é revisto não apenas com os olhos do que aconteceu, mas com os sentidos que isso adquiriu ao longo da vida.

Outra participante, ao lembrar sua infância no interior, constrói uma imagem temporal rica e densa:

Parecia um animal naquelas matas. [...] Era tudo longe. Não tinha energia, era candeeiro, casinhas de taipa cobertas de palha (Maria 2).

Essa evocação do passado, com seus cheiros, imagens e obstáculos, dá corpo ao que Halbwachs (2006, p. 100) chama de “quadros sociais da memória”, ou seja, o passado não é um arquivo interno do sujeito, mas é sempre reconstruído com base nos marcos social e coletivo que o sustentam. A ausência de escola e o deslocamento a cavalo se tornam símbolos de um tempo coletivo, marcado pela escassez, mas também pela resiliência. No entanto, essa dureza também é preenchida por afeto e nostalgia, como observamos no diálogo, nos remete a Figura 8:

Carregava aquelas águas na cabeça, subia naquele cerrado pra arrancar mandioca... Sinto saudade disso (Maria 2).

Figura 8 - A representação da realidade em filme



Fonte: Vida Maria (2006)

Esse é o ponto que Walter Benjamin (1987, p. 119) destaca como a função da narrativa tradicional: dar continuidade à experiência. O que se narra não é apenas um acontecimento, mas uma sabedoria de vida, um modo de habitar o mundo que permanece como herança emocional e cultural. As memórias da escola, por exemplo, mesmo quando traumáticas, são narradas com um misto de crítica e encanto:

A escola era coberta de palha, com esteios de madeira, tudo misturado. No livro pra gente ler as palavras tinha a palavra e tinha o desenho. Aí a professora cobria... Se a gente errasse, levava palmatória(Maria 2).

Apesar da evocação da violência escolar (a palmatória, o milho no chão), a memória é contada com riqueza de detalhes sensoriais e visuais. Essa complexidade mostra que o tempo não é vivido em camadas isoladas, mas em justaposições — nas quais a dor convive com o afeto, e a falta se entrelaça com o pertencimento. Na Figura 8, podemos observar uma atividade em dupla, com apoio docente.

Figura 8 - Observação em sala de aula: atividade em dupla com apoio docente



Fonte: material de pesquisa, 2025

Como observa Candau (2012, p. 58), “a memória não se limita ao passado: ela constrói identidades no presente”. As pessoas idosas entrevistadas narram um passado difícil, mas é na rememoração desse tempo que elas também reafirmam seus valores, como trabalho, honestidade e dignidade. O tempo vivido é, portanto, também tempo de sentido, tempo narrado. Resgatamos da nossa memória aquilo que nos significou ou até mesmo o que passamos a dar um outro significado, reconfigurado, almejado porque o sentimento em relação ao fato também pode ser diferente, visto de outra forma, afinal estamos sempre em movimento e não somos seres completos, terminados.

Assim, “[...] se cada história tem variações diferentes é porque cada um de nós, ao estar envolvido nela, não segue esse modelo linear que o tempo, inevitavelmente, segue” (Brzozowski *et al.*, 2022, p. 100-101).

Ricoeur (1988; 2014) apresenta uma forma de se pensar a permanência no tempo que não seja redutível à permanência de um substrato: trata-se da ipseidade (ou identidade-ipse). A permanência através da ipseidade envolve a “[...] recusa da mudança (*déni du changement*)” e o cumprimento da palavra (RICOEUR, 2014, p. 125), na medida em que esse fenômeno ético só se deixa inscrever na dimensão de um “quem” irredutível a um “quê” (RICOEUR, 2014, p. 124). Ao fazer referência ao pronome latino “ipse”, Ricoeur pretende chamar atenção para o significado que esse pronome adquire em situações contrastivas. Enquanto “idem” tem a conotação de “a mesma coisa” e pode ser contraposto a “uma coisa que muda ao longo do tempo”, o pronome “ipse” seria mais bem traduzido como “a/o própria/o”, e se contrapõe a “outra pessoa”. Ou seja, “ipse” põe em evidência que se trata daquela pessoa e não outra, e pode significar ainda “por si mesmo e espontaneamente” (Brzozowski *et al.*, 2022, p. 100-101).

É possível considerar que ao reviver as memórias estamos revivendo os conflitos de outra forma, até mesmo enfrentando-os e elaborando novos trajetos inovando novos percursos. Esse processo não consegue acontecer sem o sujeito que pensa em si mesmo, mas afetado pelo outro Si.

O que vivemos no cotidiano sempre contamos a alguém próximo, e essa é uma forma de configurar a própria narrativa de vida, a partir de histórias e relatos do dia a dia, os quais, para além da ação, estão relacionados a sentimentos e responsabilidades do Si. Portanto, o diálogo cotidiano também faz parte da constituição da identidade pessoal por meio da narrativa, resultando na construção ética.

Ricoeur considera a linguagem uma forma simbólica que atravessa as várias interpretações e apresenta o conceito de símbolo da seguinte forma: “Chamo de símbolo toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, figurado, que só pode ser apreendido pelo primeiro” (Ricoeur, 1978, p. 15). A importância do símbolo é, pois, de especial largueza, porque é ele que “faz pensar”, fazendo com que o ser humano mergulhe nas obras, nos monumentos, nas instituições que dizem de si mesmos. Esse mergulho leva à indagação fundamental sobre quem é esse sujeito que está agindo no mundo e o quanto ele está inserido nesse mesmo mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reta final desse texto, ousei me situar enquanto sujeito afetado na pesquisa, resultante da escuta sobre o vivido, a partir da escuta ativa de pessoas idosas, conversas repletas de memórias, na maioria com voz compassada, relatos emocionados e acompanhados de expressões como risos, aperto dos olhos, bem como o direcionamento do olhar que denuncia a presença da subjetividade como sujeitos individuais e coletivos.

Creio que a vivência com pessoas idosas na infância promoveu esse interesse por essas histórias reveladoras de outras tantas histórias ancestrais, cooperando com o hoje, de maneira exploratória ou mesmo acalentando lembranças com orgulho do feito em outros tempos. Isso faz pensar: o que levo do outro e que deixo de mim? Neste meu questionamento, final, encontra-se a busca por tentar entender as relações que experienciamos no mundo sociocultural constituinte desse ser eu. Percebo que adentramos na discussão sobre identidade enquanto horizonte de histórias ainda por serem reveladas e por muitas vezes guardadas no mais secreto dos meus pensamentos.

Narrar a própria história é um feito desafiador, retomar as feridas, abrir as caixas das lembranças, reviver lugares, sentimentos e pessoas. Por certo, nem todas as memórias nos vêm recheadas de afetos e bons sentimentos, talvez seja por isso que podem ser reinventadas ou apresentar versões diferentes.

A multiplicidade de elementos no âmbito da EJA forneceu questionamentos importantes, que também revelam diversidades de interesses individuais, coletivos de identidades construídas no âmago de nossa sociedade patriarcal machista, que perdura até hoje, num movimento de dominação e controle nas relações de poder de uns sob outros, causando a exclusão, a tentativa de invisibilidade dos sujeitos. O recurso da narrativa soa como resistência à anulação de si, de seus sonhos, interesses e comporta-se como sopro de vida, que, ao contar e recontar suas memórias, confirma sua história, e a passagem em sua trajetória. Foi na minha experiência com a EJA que percebi esse fenômeno natural, despertando cada vez mais a escuta desses sujeitos vivos e ativos, evidenciando em suas narrativas de si o desejo de ir mais além.

Em uma fase da vida que a sociedade lhes diz para sair do caminho, muitos querem se preparar para seguir e, depois de um longo dia de atribuições laborais, enfrentar o percurso até a escola, no transporte escolar ou não, certamente não é apenas pelo lazer, segundo o senso comum ou perspectivas sociais. Em narrativas postas até então tivemos claramente esta outra possibilidade de aprender a ler como mudança significativa em suas vidas, confirmando o

espaço educacional da EJA, com outras perspectivas. Não é tarefa fácil ouvir os questionamentos sobre suas escolhas em ir à escola, ouvindo que seu tempo já passou, as violências vestidas de palavras, risos, afrontas, como vimos nas narrativas das Marias, protagonistas desta pesquisa.

O movimento da tese volta-se no retorno das pessoas idosas à escola podem estar relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos, agindo como resistências à exclusão social e escolar, aliados ao desejo de sentirem-se no mundo em sua relação com o tempo, a história e suas experiências, avançando para além do entendimento de que a escola é para as Pessoas Idosas um lugar de lazer, vivências e socializações.

Estar fora da escola é estar rotulado socialmente e por imputarem tais rotulações, marginalizam, por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos e suas práticas educativas. Portanto, é pertinente apontar que a EJA precisa, também, escolarizar, uma vez que está conforme a Lei nº 9394/96 em seu Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Há de se considerar que a pessoa que a ela se dirige tem intenção de aprender a ler e escrever, participar dos processos.

A partir do exercício da memória, no resgate de si e do reescrever como processo, haverá sempre o outro, pois não existe o si sem mim. As “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 2013, p. 30).

Nessa busca, encontram-se em suas narrativas, experiências sentimentos e percepções, enquanto sujeito em seus contextos históricos, que evidenciam as motivações, desafios e significados, tornando-se experiências contributivas na valorização da pessoa idosa e para a promoção de práticas educativas, inclusivas e humanizadoras com currículos adequados, professores com formação específica na área, espaços adequados.

Caminhamos ao final das considerações para a confirmação da tese: as motivações no retorno das pessoas idosas à escola podem estar relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos, agindo como resistências à exclusão social e escolar, aliados ao desejo de sentirem-se no mundo em sua relação com o tempo, a história e suas experiências, avançando para além do entendimento de que a escola é para as Pessoas Idosas um lugar de lazer, vivências e socializações. Mediante os argumentos até então apresentados no decorrer da escrita, a investigação, a partir das narrativas das pessoas idosas, evidenciou que há mais que interesses

em socializar, quando elas procuram a escola. Precisamos considerar que há outras possibilidades que circundam no contexto da EJA e entender outras motivações perceptíveis, como desejo de aprender a ler e escrever para se sobressair no meio em que vivem, como expresso nas narrativas.

O encaminhamento metodológico da pesquisa nos aproxima do campo da fenomenologia, difícil e desafiador, envolvido numa complexidade demasiada de conceitos, portanto, não nos arvoramos em abarcar todo o campo fenomenológico, o que justifica o enfoque na metodologia, tratada como base fundamental das narrativas.

A fenomenologia norteia muitos outros elementos conceituais dos quais não nos aprofundamos e outros foram tratados de forma a enriquecer as narrativas, trazendo-as do campo da psicologia, das linguagens e da filosofia, para sustentar as memórias, capturando a essência do tempo, pessoa e lugares. Um coletivo de estudantes, no uso basicamente oral pela ausência da habilidade da leitura e a escrita, permeados em suas necessidades cotidianas de sobrevivência, em um contexto de múltiplas linguagens como em nossa sociedade atual, que podem sentir-se provocados a compreender, manusear e a utilizar de forma útil suas necessidades cotidianas.

As pessoas idosas encontradas na EJA durante esta pesquisa apresentaram um perfil aguerrido: em sua maioria mulheres na sala de aula, apresentando perfis variados com mais de sessenta anos de idade. Não obstante, chamam a atenção ainda mais por suas histórias de vida, sem desmerecer as demais que, embora não fossem consideradas como pessoas idosas, no aspecto legal, apresentavam percursos de vida semelhantes, no sentido de que a escola nunca fez parte de seu cotidiano, histórias de negação da infância substituídas pelo trabalho, a assunção de papéis sociais delegados às mulheres ainda tão jovens.

A pessoa idosa na EJA representa um ato de resistência contra tudo que o impediu de “ser mais”, numa perspectiva freireana, ao que lhe impediu de ocupar seu lugar e procura a escola para se reinventar, preencher uma lacuna que persistiu ao longo de sua vida e o negou o direito de apreender a ler o mundo e é este o maior desafio da escola: ampliar o olhar sobre o mundo e suas possibilidades, entendendo-se como sujeito nesse mundo social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K.; ROSA, M. C. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil** / Kátia Abreu, Maria Carlota Rosa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- ALMEIDA, C. M. R. de. **Envelheci**. E agora? "Bora" para a escola estudar? Educandos idosos na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília UnB. Brasília: UnB, 2019.
- ALMEIDA, R.S. de. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas remotas: o ensino de Geografia para jovens, adultos e idosos**. 2023. Dissertação (Master of Science in Emergent Technologies in Education) – Must University, Boca Raton/Florida, USA, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/Thaiza/Desktop/MUST/RECONHECIMENTO/EDU689_RicardoSantosDeAlmeida_08152023_TEMPLATE%20TCF.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ALMEIDA, R.S. de; BEZERRA, E.R.; FAUSTO, F. dos S. A educação popular como contraponto das políticas neoliberais para educação. **Aurora (PUCSP on-line)**, v. 16, p. 68-93, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/58999/42189>. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A.; F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia** (campinas), 27(2), 259–268, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ANDRADE, L.O. M.; ALMEIDA, R. S. de (Orgs.). **A formação continuada para a EJA no IFGoiano**. Itapiranga/SC: Schreiben, 2022. Disponível em: https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_c00f234df0d14c76a2683e31676dad46.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ANDRADE, S. J. V. de. **Retorno e permanência de idosos na educação de jovens e adultos no município de João Pessoa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPE). João Pessoa, 2022.
- ANTUNES, Â.; ABREU, J.; PADILHA, P.R. (Orgs.). **EaD freireana: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos**, ministrado pelo professor Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Petrópolis/RJ: Vozes Limitada, 2017.
- BARRETO, Madson Alan Maximiano.; PORTES, Filipe Augusto.; ANDRADE, Larissa.; CAMPOS, Lucas Bueno de.; GENEROSO, Fernanda Karoline. **A Feminização da Velhice: uma abordagem biopsicossocial do fenômeno**. Interfaces Científicas Humanas e Sociais. Aracaju, v.8, n.2, p. 239 – 252, agosto/setembro/outubro – 2019 Acesso em 10 set. 2025.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franca Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v. 1).

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa: segundo a visão fenomenológica. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 1. 150 p.

BOBBIO, N. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORBA, S. I. (2021). Educação de Jovens Adultos e Idosos - sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica. *Diversitas Journal*, 6(1), 1465–1477.
<https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1743>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BORIS, G. D. J. B. A (pouco conhecida) Contribuição de Brentano para as psicoterapias humanistas. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVII (2): 193-197, jul-dez, 2011. Disponível em: Rev. Abord. Gest. XVII_2 [2011].PDF (bvsalud.org). Acesso em: 02 abr. 2024.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. - São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Biblioteca de letras e ciências humanas. Série 1., Estudos brasileiros; v. 1).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. DIFEL distribuidora. 1989 editora. Bertrand Brasil S/A.

BRANDÃO, C. R. **A questão Política da educação Poular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Estabelece as diretrizes sobre o Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília. Disponível em: Estatuto da Pessoa Idosa.pdf — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br). Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Censo da Educação Básica 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2019>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério Da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral Da Saúde Da Mulher: Princípios e Diretrizes. Brasília, 2011.

BRZOWSKI, J. A.; SILVA, I. M. M.; PAGNUSSAT, J. Sou uma rede de narrativas: aproximações entre Paul Ricoeur e Alice Munro. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, n. 4, p. 93-116, out./dez., 2022.

CALDAS, A.L. P. **Narrativas dos surdos idosos**: subjetividade e vínculos culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Porto Alegre, 2021.

CANDAU, V. M. F. **Memória e educação**: o desafio da diversidade cultural. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. **Memória, identidade e diferença**: reflexões sobre a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANTON, A. A. **História, cultura e memórias indígenas Kaimbé na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2021.

CATELLI Jr., R. **Educação de Jovens e Adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo: Contexto, 2024. (Coleção Educação Universitária).

CERONI, D. C. **Aprender é tudo!** Os significados da aprendizagem e da não aprendizagem de adultos maduros e idosos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia** Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLAIZZI, P. Psychological research as the phenomenologist views it. In: VALLE, R.; KING, M. (Eds.). **Existential phenomenological alternatives for psychology**, pp. 48–71, 1978. New York: Oxford University Press.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CÔRTE, B.; LOPES, R.G. da C. (Orgs.). **Velhices Plurais – Verbetes**. Portal Edições: São Paulo SP, 2024.

COSTA, J.F. da. **Sentidos da educação narrados pelos professores e professoras do curso de pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2019.

COUTRIM, R. M. DA E. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre estudos de sociologia do envelhecimento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 9, n. 3, p. 67–88, set. 2006.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DEBERT, G. G. Velhice é o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, (42), 70-83, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i42p70-83>. Acesso em 25 abr. 2024.

DIAS, J.C. de M. **“A gente nunca acha que é demais aprender”**. Educação de Jovens e Adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2020.

DROPA, M. M. **A narrativa dos idosos**: análise a partir de Walter Benjamin - uma contribuição para a educação patrimonial de Ponta Grossa – Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa, *Campus Uvarana*, 2016.

ESTEVAM A, É. A.; FRANCISCO, P.M.S. B.; SILVA, R.A. da. **Privatização da velhice**: sofrimento, adoecimento e violência na relação entre cuidadores e idosos. Universidade

Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Departamento de Saúde Coletiva. Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200928>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 28ª ed. São Paulo, SP. 2005

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed Loyola - Olho d'água 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra 1979

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Institut International des Droits de L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? **Sion (Suisse)**, 18 au 22 octobre, 2005.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C.A. (Org.) **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Série Unifreire, p. 91-107.

GATTI, B.; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e Prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K.J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-387. Tradução Sandra Netz.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 13 abr. 2021.

GONZAGUINHA. **O que é o que é**. In: GONZAGUINHA. Caminhos do coração. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. 1 disco sonoro. Faixa 8. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4MZyT1J9s4>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes; Petrópolis RJ; Vozes Bragança, Paulista, SP; Editora Universitária São Francisco, 2015.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. São Paulo: Ideias& Letras, 2006.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**– introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Vozes, 1994.

INSTITUTO DA LONGEVIDADE – MAG. Disponível em: Quem Somos | Instituto de Longevidade. Acesso: 15 de setembro de 2025

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL.

Recomendações de Nairóbi. 19ª Sessão UNESCO 1976. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Nairobi%201976.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

JOVCHELOVICH S, B.M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G.

Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2017. p. 90-113.

KANAZAWA, E. M. **O idoso e o direito à educação**: análise de atividades escolares utilizadas com alunos da rede municipal de educação de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2000. 3. Edição.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, dez. 2017.

MEIRELES, C. **Vaga música**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

MINAYO, M. C.de S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUYLAERT, C. J. *et al*. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014

NASCIMENTO, G.R. do. **Ceilândia e memórias de vida na Educação de Jovens e Adultos**: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019.

NASCIMENTO, T.V. do. **Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia**: móveis e sentidos na relação com o saber Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza, 2016.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, 8 (2), 2000.

PEREIRA, F. A. ARAÚJO, G. C. SILVA, S. B **Educação de Jovens Adultos e Idosos: reflexões e experiências formativas** (Orgs.). 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2020.

PEREIRA, F. A. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba -UFPB *Campus I*, 2016.

- PEREIRA, L. P.; WETZEL, C.; PAVANI, F. M., OLSCHOWSKY, A.; MORAES, B. M.; KLEIN, E. (2021). Entrevista narrativa com pessoas em situação de rua com transtornos mentais: relato de experiência. **Escola Anna Nery**, 25(3), e20200017. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0017>Acesso em: 30 julho. 2023.
- PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211-22.
- PINTO, Á.V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PORTELLI, A. História oral, diálogo y géneros narrativo. **Anuário N° 26** / ISSN 1853-8835 / pp. 9-27 /2017.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: PERELMUTTER, M. A. (Orgs.) Ética: História oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo: n.15, p. 13-50, abril 1997.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.
- SANTOS, A.L.N. dos. **Letramento digital de pessoas idosas sob a perspectiva da educação ao longo da vida: intersecções com a Educação Popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2024.
- SANTOS, P.F. da Costa. **O direito à escola: uma análise a partir das narrativas de vida de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa: UFPB, 2019.
- SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20 (2), p.71-99, 1995.
- SILVA, F. C. R.; MENDES, B. M. M. **(Autobiografia), pesquisa e formação: aproximações epistemológicas**. GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.
- SILVA, S.K. de O. **Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2018.
- SILVA, Maria Eugênia Duarte. O Conceito de envelhecimento. Ed. Academia Das Ciências de Lisboa Edição Diana Saraiva de Carvalho -2017 ISBN 978-972-623-325-1
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- TOURINHO, C. D. C.; BICUDO, M. A. V. (Org.). A fenomenologia: influxos e dissidências. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2011. v. 01. 179 p.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2010.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2009.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**. New York: SUNY Press, 1990.

VIANA, J.D. da S. **As vozes do esquecimento na Educação de Jovens e Adultos: eu quero ser gente!** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte: UFRN, 2020.

VIDA MARIA. Direção: Márcio Ramos. Fortaleza: [s.n.], 2006. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qhI5xgZUk8I>. Acesso em: 13 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 132.

WANDERLEY, Educação popular e processo de democratização. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.

WANDERLEY, L. E.W. **Educação popular** – metamorfoses e Veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Prezada Sra.**

estudante da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Maria Petronila de Gouvea. A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa de doutorado intitulada "NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO-AL", a ser realizada pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, na Linha de Educação Popular com matrícula de n. 20211015902, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa tem como objetivo investigar em narrativas autobiográficas de pessoas adultas e idosas a partir das lembranças, vivas em suas memórias, as motivações que os levam a buscar a escola, considerando o seu contexto histórico de lutas e resistências. O que os mobilizam a retornar à escola, torna-se relevante considerando a escuta sensível dos sujeitos discentes da EJA, na perspectiva da dialogicidade e evidenciando suas experiências de vida como forma de resistência frente às imposições sociais que os invisibilizam, negando sua existência e identidades, bem como seus sonhos e desejos reafirmando a exclusão social os ignoram como protagonistas de suas próprias vidas e suas subjetividades.

Neste caso a senhora, participará como entrevistado em que poderá dissertar sobre a escola e suas experiências de vida, de forma espontânea. Inicialmente nos propomos a dois encontros para a realização da entrevista narrativa com duração média de 30min a 1h de acordo com a disponibilidade do participante.

Caso aceite, deixo claro que sua participação não lhe causará nenhum custo, sendo sua participação voluntária, podendo recusa-se a participar a qualquer tempo sem nenhuma penalidade ou dano, bem como sua identidade será tratada com sigilo em toda parte do texto publicado.

O(a) senhor(a) não será identificado em nenhuma publicação. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo, ficando a cargo do participante falar apenas o que lhe achar conveniente e pelo tempo que se dispor à entrevista. Não haverá imposição de tempo ou interposição de suas falas, deixando-os mais à vontade possível. Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável por no máximo 5 anos, não sendo divulgados para outros fins. Usados apenas para fundamentar este estudo acadêmico.

Após ouvir a leitura atentamente do texto acima e concordar com as condições da entrevista narrativa, segue assinatura de aceite na participação da entrevista:

(Assinatura do participante na entrevista narrativa)

Em casos de dúvidas de ordem ética, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB Tel. (83) 3216 7791 e-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Sobre a pesquisa:

Nome: Prof. Dr. Responsável pela pesquisa: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Pesquisadora responsável pela entrevista: Profa. Ma. Sara Ingrid Borba

Endereço: Lot Campo Grande – 65 Mucuri

CEP: 5710000 / Marechal Deodoro - AL Telefones: (82) 996266048

E-mail: ingridsara80@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, brasileiro(a), depois de conhecer os objetivos, procedimentos metodológicos e compreender a importância da entrevista realizada e já autorizada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Sara Ingrid Borba, responsável pela pesquisa, a utilizar fotos que se façam necessárias à presente pesquisa, sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisa intitulada **“Narrativas de (re)existência da Pessoa Idosa na Educação de Jovens e Adultos em Marechal Deodoro-AL”** e seus desdobramentos, obedecendo ao que está previsto em Lei que resguardam os idosos (Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003). O objetivo geral da pesquisa é: Investigar, a partir das narrativas autobiográficas de estudantes idosos, as motivações que os levam a buscar a escola, considerando seus contextos históricos, evidenciam as motivações, desafios e significados tornando-se experiências contributivas na valorização da pessoa idosa e para a promoção de práticas educativas inclusivas e humanizadoras.

Marechal Deodoro AL, ____/____/____ _____

Assinatura do participante da pesquisa _____

Assinatura do responsável pela pesquisa _____

ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Certidão

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda SARAINGRID BORBA, matrícula nº20211015902 intitulado “NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO- AL”, a ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 03 de junho de 2024

Assinatura manuscrita de Jorge Fernando Hermida Aveiro, sobre uma linha decorativa.

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Coordenador do PPGE/CE/UFPB
Matrícula 1225094

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da
Pesquisa: NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA DA PESSOA IDOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MARECHAL DEODORO-AL

Pesquisador: SARA INGRID BORBA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81407624.2.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.027.180

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Educação Popular. Volta-se à necessidade de enfatizar a presença da pessoa idosa nesta modalidade de ensino, alicerçada nas discussões e debates sobre o direito à educação de qualidade para todos, consubstanciada nos pressupostos teóricos metodológicos da Educação popular como base de fundamentação teórica. Usaremos as narrativas de pessoas idosas sobre suas histórias de vida com ênfase no fenômeno da relação dos estudantes com a escola. A pesquisa busca responder o seguinte questionamento: O que as pessoas idosas revelam em suas narrativas autobiográficas sobre suas motivações na busca à escola? As motivações ao retorno das pessoas idosas à escola, podem estar relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos e estar agindo como (re)existências frente à exclusão social e escolar, aliados ao desejo do sentir-se no mundo em sua relação com o tempo, a história e suas experiências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral da pesquisa: Investigar nas narrativas autobiográficas de estudantes idosos a partir das lembranças, vivas em suas memórias e, as motivações que os levam a buscar a escola, considerando o seu contexto histórico.

Objetivos específicos: identificar em suas narrativas se as motivações na busca pela escola

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.180

referem-se à aspectos das suas subjetividades ou aspectos sócio culturais; discutir os desafios da pessoa idosa na educação de jovens e adultos à luz dos pressupostos teóricos metodológicos da educação popular; evidenciar as narrativas sobre as histórias de vida, a compreensão sobre envelhecer e planejar a sua vida, e a possibilidade de estudar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde física ou emocional. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, será escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo, bem como o estudo deve obedecer e respeitar às exigências éticas da pesquisa, em observância as normativas constantes nas orientações do Conselho de ética.

Benefícios: Os benefícios estão em possibilitar a reflexão e o enfrentamento aos modos de invisibilidade a presença da pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo o processo de resistência à exclusão escolar, ainda tão presente em nosso país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto relevante para a área de estudo. Demonstra consistência e rigor na abordagem teórico metodológica. Apresente uma linguagem adequada, clara e objetiva. Discorre o conteúdo de forma linear e transparente, seguindo as fases padrão, a saber: introdução, metodologia, objetivos, riscos/benefícios. Todavia, percebe-se que não há conformidade em relação ao texto submetido à plataforma Brasil e ao texto do projeto completo, haja vista que existe ausência de informações necessárias que comprometem o aceite para a realização da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora inclui os seguintes documentos:

- . Folha de rosto.PDF;
- . Informações básicas do projeto;
- . Projeto completo.
- . TCLE
- . Certidão da aprovação da pesquisa pelo Programa;
- . Orçamento
- . Cronograma

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.180

- . Projeto_Final_Conselho_2024assinado.pdf
- . Carta_anuencia.pdf
- . Certidao_aprovacao_projeto.pdf

Recomendações:

Por se tratar de um projeto de Tese a ser submetido à qualificação, a fim de obter a autorização para iniciar a pesquisa, recomenda-se: que a pesquisadora fique atenta a inserção do relatório final do projeto na Plataforma Brasil, a declaração devolutiva de dados e o projeto finalizado/defendido, após a conclusão da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a apreciação do projeto e análise dos documentos apresentados na versão 2, conclui-se que não existem inadequações éticas para o início da pesquisa. Portanto, o projeto encontra-se APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2355140.pdf	30/07/2024 14:50:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_Conselho_2024assinado.pdf	30/07/2024 14:39:59	SARA INGRID BORBA	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	30/07/2024 14:33:15	SARA INGRID BORBA	Aceito
Outros	certidao_aprovacao_projeto.pdf	30/07/2024 14:30:02	SARA INGRID BORBA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/07/2024 00:48:40	SARA INGRID BORBA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/07/2024 00:34:02	SARA INGRID BORBA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.027.180

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/07/2024 00:27:11	SARA INGRID BORBA	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade_assinado.pdf	17/06/2024 03:04:54	SARA INGRID BORBA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Sara_Borba_assinado.pdf	17/06/2024 03:02:01	SARA INGRID BORBA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de agosto de 2024

**Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br