

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CÁSSIA CILENE DE ALMEIDA CHALÁ MACHADO

**O EMPODERAMENTO DE IDOSOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA
EJA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC**

Florianópolis
2017

CÁSSIA CILENE DE ALMEIDA CHALÁ MACHADO

**O EMPODERAMENTO DE IDOSOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA
EJA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Cássia Cilene de Almeida Chalá

O empoderamento de idosos na escolarização da EJA
do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC /
Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado ;
orientadora, Profa. Dra. Maria Hermínia Lage
Fernandes Laffin, 2017.

242 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Empoderamento. Pessoas idosas. 3.
Educação de Jovens e Adultos. 4. Participação. 5.
Reconhecimento Social. I. Laffin, Profa. Dra. Maria
Hermínia Lage Fernandes . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CÁSSIA CILENE DE ALMEIDA CHALÁ MACHADO

**O EMPODERAMENTO DE IDOSOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA
EJA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC.

Florianópolis, 05 de julho de 2017

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr^a.
Orientadora- PPGE/UFSC

Eliane Santana Dias Debus, Dr^a.
Coorientadora- PPGE/UFSC

Banca Examinadora:

Ângela Maria Alvarez, Dr^a.
Membro-UFSC

Angélica Silvana Pereira, Dr^a.
Membro-UFSC

Lourival José Martins Filho, Dr.
Membro- UDESC

À minha avó materna, Diamantina Dornelles Rodrigues (in memoriam), por ser a minha fonte de inspiração na sua garra e sabedoria. À mãe, Agda, por ser minha maior incentivadora nos estudos e na vida. Ao meu marido, Rodrigo e ao meu filho Octavio, por estarem presentes na minha vida e compartilharem das minhas angústias e alegrias. Às minhas amigas, Adriana da Costa e Luciara Bilhalva Corrêa por me incentivarem a buscar novos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer e me guiar em todos os momentos da minha vida.

À professora Dr^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pela orientação, amizade, carinho, simplicidade, competência, confiança e, principalmente, por ter me oportunizado trilhar um percurso com liberdade.

À professora Dr^a. Eliane Santana Dias Debus, pela co-orientação, pelo carinho, pela dedicação e pelas contribuições para a pesquisa.

Às professoras Dr^a. Ângela Maria Alvarez, Dr^a. Beatriz Bittencourt Colere Hanff e ao professor Dr. Lourival José Martins Filho pelas excelentes contribuições para o aprimoramento deste trabalho, como membros da Banca de Qualificação.

Às minhas colegas do Colégio de Aplicação/UFSC pelo incentivo, carinho e pelo tempo disponibilizado para participação nesta pesquisa.

À coordenadora Jordelina Siedler, pela acolhida no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC, pelas contribuições na pesquisa e pelo excelente trabalho que realiza no Núcleo.

À professora da EJA Marilúcia dos Santos Marques e à coordenadora do Núcleo da EJA Centro I, Carina Santiago Santos pelo carinho e pela disponibilidade em colaborar no decorrer da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina pelos ensinamentos e pela valorosa contribuição para minha formação.

Aos colegas da Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores (EFE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina, pela convivência e pelo compartilhamento de saberes.

Às pesquisadoras, Morgana Zardo e Ivanir Ribeiro e ao pesquisador Anderson Carlos Santos de Abreu do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), pelo carinho, incentivo e cooperação na pesquisa.

Ao pesquisador e coordenador da EJA na Prefeitura de Florianópolis, Daniel Berger, pelo carinho, pelo empenho e pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Às pesquisadoras Samira de Moraes Maia Vigano e Paula Cabral, pelo carinho, amizade e incentivo em todos os momentos.

Aos demais pesquisadores do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), do qual faço parte, pelas profícuas discussões e momentos de alegria e de boas energias.

Aos sujeitos investigados que, com grande entusiasmo, contribuíram valorosamente com este estudo, dividindo conosco suas alegrias, angústias, receios, desejos, leituras de mundo, metas de vida, seus preciosos conhecimentos.

Às professoras Dr^a. Ângela Maria Alvarez, Dr^a. Angélica Silvana Pereira e ao professor Dr. Lourival José Martins Filho pela participação na Banca de Defesa.

À minha família pela paciência e pelo apoio em todos os momentos da minha caminhada e pelo orgulho que sentem de mim.

A todos os amigos que estavam na torcida por mim e que entenderam os motivos da minha ausência no decorrer desse tempo.

“Refletir sobre educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida. É discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que se estabelecem consigo e com a natureza. É desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é a ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas.”

José Barbosa da Silva (2006)

RESUMO

A presente pesquisa buscou registrar e dar destaque a “voz” dos estudantes idosos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de compreender as relações com os saberes escolares e as possíveis contribuições para o empoderamento desses sujeitos. Esses idosos são estudantes do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. A referida pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo exploratória, mediante levantamento bibliográfico, análise de documentos, realização do Grupo Focal e de entrevistas. A relevância social deste estudo se origina da quase ausência de produção acadêmica no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especificamente do empoderamento e reconhecimento social de pessoas idosas; sobretudo, as de baixa renda e com pouco ou nenhum estudo. Foram situados referenciais teóricos e documentos legais e de orientação pedagógica. Tais referenciais contam com a contribuição de autores como: Freire (1980, 1996, 2002, 2006), Freire e Shor (1986); Freire e Macedo (1990), Charlot (2000, 2001, 2013), Bosi (2010), Lisboa (2003), entre outros. A pesquisa evidencia as dimensões que a escolarização na EJA ocupa na vida dos estudantes idosos, tornando-se essencial para o processo de empoderamento. O saber escolarizado na vida dessas pessoas vem permeado por realizações pessoais e sociais, pois o fato de estarem na EJA nessa fase da vida significa uma conquista perante a exclusão social e à velhice (construção social). Sabe-se que a educação é um direito de todos, porém o seu acesso (ainda) não abarca toda população brasileira. Desse modo, a pesquisa evidencia que a escolarização permite às pessoas com 60 anos ou mais de idade que se reconheçam como sujeitos da história, da vida e do mundo. Além disso, revelam que é preciso lutar contra as injustiças sociais e, que o saber escolarizado na EJA junto às contribuições dos professores da EJA e do próprio movimento de luta do NETI/UFSC contribuem para que as pessoas idosas consigam “erguer altivamente suas vozes” em diferentes instâncias sociais. Portanto, entende-se que os indícios de empoderamento delas situam-se na condição de independência, de conscientização e de mobilização para efetivação de mudanças sociais. Assim sendo, os resultados da pesquisa apontam que o nível de escolarização desses sujeitos exerce influência na condição de independência, de conscientização e de maior participação social/política, contudo, é a subjetividade que potencializa (ou não) as ações dos indivíduos no/com mundo.

Palavras-chave: Empoderamento. Pessoas idosas. Educação de Jovens e Adultos. Participação e Reconhecimento Social.

ABSTRACT

The present research aimed to register and highlight the "voice" of the elderly students belonging to the Youth and Adult Education (EJA), in order to understand the relationships with the school knowledge and the possible contributions to the empowerment of these subjects. These elderly people are students of the Nucleus of Studies of the Third Age (NETI) of the Federal University of Santa Catarina in the city of Florianópolis, in Santa Catarina. This research is characterized as qualitative of the exploratory type, through a bibliographical survey, document analysis, focus group and interviews. The social relevance of this study stems from the almost absence of academic production in the field of Youth and Adult Education in Brazil, specifically the empowerment and social recognition of older people; Especially those with low income and with little or no study. Theoretical references and legal and pedagogical guidance were found. These references have the contribution of authors such as: Freire (1980, 1996, 2002, 2006), Freire and Shor (1986); Freire and Macedo (1990), Charlot (2000, 2001, 2013), Bosi (2010), Lisbon (2003), among others. The research evidences the dimensions that the schooling in the EJA occupies in the life of the elderly students, becoming essential for the process of empowerment. The schooling knowledge in the lives of these people is permeated by personal and social achievements, because being in the EJA at this stage of life means a conquest in the face of social exclusion and old age (social construction). It is known that education is a right for all, but its access (still) does not encompass the entire Brazilian population. Thus, research shows that schooling allows people 60 years of age or older to recognize themselves as subjects of history, life and the world. In addition, they show that social injustice must be combated and that the knowledge that has been educated in the EJA together with the contributions of the EJA teachers and the NETI / UFSC struggle movement itself contribute to the elders "eliciting their voices" in different social instances. Therefore, it is understood that the signs of their empowerment are in the condition of independence, awareness and mobilization for effective social change. Thus, the research results indicate that the level of education of these subjects exerts influence in the condition of independence, awareness and greater social/political participation, however, it is the subjectivity that potentiates (or not) the actions of individuals in/with world.

Keywords: Empowerment. Old people. Youth and Adult Education. Participation and Social Recognition.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - População residente em Florianópolis - distribuição percentual por grupos de idade (%) | 50 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por grupos de idade | 96 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Subcategorias da pesquisa | 60 |
| Figura 2 - Funções destinadas para a Educação de Jovens e Adultos . | 113 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Oficinas, grupos e projetos oferecidos no NETI/UFSC (2016) | 46 |
| Quadro 2 - Entidades do NETI..... | 48 |
| Quadro 3 - Categorias filosóficas e empíricas da pesquisa | 59 |
| Quadro 4 - Levantamento bibliográfico sobre a escolarização para pessoas idasas na EJA, em relação ao empoderamento desses sujeitos. | 68 |
| Quadro 5 - Publicações científicas encontradas no balanço bibliográfico realizado nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos | 73 |
| Quadro 6 - Produções sobre a escolarização de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos, em relação ao empoderamento desses sujeitos..... | 75 |
| Quadro 7 - Questões norteadoras para as entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do NETI/UFSC, a coordenadora do Núcleo da EJA Centro I e com a professora da EJA na função de articuladora no NETI/UFSC. | 92 |
| Quadro 8 - Números de estudantes idosos matriculados em Santa Catarina e Florianópolis..... | 117 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Produções acadêmicas encontradas no balanço bibliográfico em nível nacional nos portais da CAPES, ANPEd, Domínio Público e Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP (2008 – 2013). | 66 |
| Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa | 94 |
| Tabela 3 - Relação de matrículas dos estudantes idosos na EJA em 2016 | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABAPP | Associação Beneficente dos Aposentados e Pensionistas de Pelotas |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CED | Centro de Educação |
| CEJA | Centro de Educação de Jovens e Adultos |
| CNDPI | Conferência Nacional da Pessoa Idosa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COHAB | Companhia de Habitação Popular |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| E.M. | Ensino Médio |
| EFE. | Ensino e Formação de Educadores |
| EPEJA | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| GERED | Gerência Regional de Educação |
| GF | Grupo Focal |
| GT | Grupo de Trabalho |
| HP | Horas de Produção Diária |
| IF-SC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INSS | Instituto Nacional do Seguro Social |
| IPE | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NETI | Núcleo de Estudos da Terceira Idade |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |

| | |
|--------|---|
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação e Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PMF | Prefeitura Municipal de Florianópolis |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RS | Rio Grande do Sul |
| RN | Rio Grande do Norte |
| SC | Santa Catarina |
| SED | Secretaria de Estado da Educação |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 29 |
| 1.1 SABERES QUE ME (RE)CONSTITUI: O PERCURSO E O INTERESSE PELA PESQUISA..... | 29 |
| 1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC | 39 |
| 1.3 APROXIMAÇÕES AO SUJEITO IDOSO..... | 49 |
| 1.4 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA | 57 |
| 1.5 JUSTIFICATIVA E APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA..... | 60 |
| 1.5.1 Levantamento bibliográfico em nível de Brasil sobre a escolarização de pessoas idosas na EJA e em relação ao empoderamento desses sujeitos..... | 63 |
| 1.6 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 84 |
| 1.6.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa..... | 87 |
| 1.6.2 Os sujeitos pesquisados | 93 |
| 2 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS DA EJA NA ATUALIDADE: COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 107 |
| 2.1 A EJA NOS DOCUMENTOS LEGAIS E DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A “PRESENÇA” DAS PESSOAS IDOSAS NESSE CONTEXTO. | 107 |
| 2.2 DIRETRIZES PARA O FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE EJA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS | 118 |
| 2.3 DIRETRIZES DO CEJA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO..... | 128 |
| 2.4. DO CURSO DE LEITURA E ESCRITA À IMPLANTAÇÃO DA EJA NO NETI/UFSC..... | 131 |
| 2.4.1 A chegada do CEJA ao NETI/UFSC | 138 |
| 3 BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA | 143 |
| 3.1 O EMPODERAMENTO..... | 143 |
| 4 A RELAÇÃO COM O SABER..... | 153 |
| 4.1 A RELAÇÃO COM O SABER E OS INDÍCIOS DE EMPODERAMENTO DE ESTUDANTES IDOSOS | 156 |
| 4.1.1 A vontade de aprender..... | 168 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.2 O “Sentir-se reconhecido e valorizado” | 172 |
| 4.1.3 O “Sentir-se consciente para dizer a sua palavra”..... | 178 |
| 4.1.4 Ser capaz de lutar para transformar | 183 |
| 4.2 O IDOSO: UM SER POLITIZADO NO MUNDO | 187 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 195 |
| REFERÊNCIAS..... | 201 |
| ANEXOS..... | 219 |
| ANEXO A – QUADROS DE ANÁLISE | 220 |
| ANEXO B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES IDOSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NETI/UFSC..... | 230 |
| ANEXO C – DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL NA EJA NO NETI/UFSC..... | 231 |
| ANEXO D ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NETI/UFSC | 234 |
| ANEXO E –ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EJA – ARTICULADORA E 2016 NO NETI/UFSC..... | 236 |
| ANEXO F –ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO DA EJA – CENTRO I MATUTINO | 238 |
| ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO..... | 240 |
| ANEXO H –TERMO DE CONSENTIMENTO DAS PESSOAS ENTREVISTADAS | 242 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 SABERES QUE ME (RE)CONSTITUI: O PERCURSO E O INTERESSE PELA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na EJA para as pessoas idosas no contexto do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

O interesse pela pesquisa está intrinsecamente relacionado com a experiência que vivi (familiar, profissional e acadêmica), motivo pelo qual apresento aqui os saberes substanciados de minha própria experiência produzidos em tramas e tessituras das relações estabelecidas (comigo mesma, com outras pessoas, com os objetos, com o mundo) inscritas no tempo (CHARLOT, 2000).

Trago primeiramente a história de vida de minha avó materna, pessoa simples, batalhadora e detentora de muitos saberes, apesar de raras vezes na sua existência ter-se percebido assim, tudo porque nunca frequentou uma escola e por isso se considerava uma “pessoa sem sabedoria”.

Minha avó Diamantina nasceu em 1906 na cidade de Santana do Livramento/RS, enviuvou em 1965 e faleceu em 1996. No decorrer de sua existência decidiu viver em sua própria casa e mesmo ao necessitar de uma acompanhante/cuidadora preferiu viver até os últimos dias de sua vida na sua moradia, pois quando algum/a filho/a lhe convidava para morar em sua casa, ela mais que ligeiro dizia: *“Nada como a gente ter o seu cantinho. Prefiro ficar na minha casa. Não quero dar trabalho a ninguém!”*.

Morou boa parte da sua vida na zona rural, numa chácara, com água de poço e luz de lampião e, somente aos setenta e dois (72) anos de idade foi morar numa casa no bairro da cidade com luz elétrica e água na torneira, isto é uma casa construída num terreno que recebeu de herança do seu esposo.

Lembro-me dela escutando as notícias da sua localidade num rádio de pilha durante o almoço e eu, achando tudo aquilo muito chato. No entanto hoje, percebo o quão significativo era aquele momento, traduzindo-se em possibilidade de se perceber conectada à sua localidade, pois era a forma que buscou para poder falar sobre o mundo e refletir sobre ele, haja vista que a “língua é o meio para atingir uma consciência

crítica, [...] de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.16).

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p.60).

No bairro, diferentemente da zona rural, passou a ter maior contato com a cultura letrada, estando mais rodeada por registros escritos como: placas de ruas, marcas de produtos, dicas de receitas nas embalagens de produtos, nome de estabelecimentos comerciais, anúncios no armazém da esquina, correspondências, jornais, revistas, etc., e, como não saber ler, tinha o costume de pedir ajuda aos vizinhos e parentes, pois precisava entender o que estava escrito.

Durante sua vida sempre teve muito orgulho de seus filhos, visto que apesar do sacrifício¹ de morar na zona rural, nenhum deles deixou de estudar e, como ela bem mencionava: “*todos sabiam ler de ‘carreirinha’*”.

Cabe lembrar que o termo “*carreirinha*” era costumeiramente utilizado em outras épocas para destacar aqueles indivíduos que tinham certa facilidade para ler e escrever, ou seja, liam e escreviam numa só “*tacada*”. Esse domínio tanto para ler como para escrever gerava certo “*status*”, pois o estudante que sabia ler e escrever de “*carreirinha*” ficava numa condição de destaque perante os seus colegas, tendo em vista que ele era admirado e exaltado pelos professores (o exemplo de inteligência e dedicação), como também por seus familiares (motivo de orgulho).

Os filhos mais velhos de minha avó, em sua maioria, estudaram até o terceiro ano primário e os mais novos frequentaram a escola até o quinto ano primário². E apesar do desejo de alguns filhos em continuar os estudos, somente uma filha, na fase adulta, conseguiu essa façanha.

¹ Refiro-me ao trabalho duro e diário realizado na chácara o qual envolvia toda a família, pois só assim era possível sustentar os onze filhos, cinco (5) mulheres e seis (6) homens. Além do mais, a escola mais próxima da chácara ficava aproximadamente 5 km de distância e para frequentá-la o percurso era realizado a pé (algumas vezes, na estrada até recebiam carona de vizinhos que realizavam entregas de leite para a comunidade em charretes).

²² A escola mais próxima da chácara somente oferecia o primário, portanto para realizar o ginásio era preciso um deslocamento maior, ou seja, ir até a zona urbana da cidade. Situação que demandava mais gastos para a família e até mesmo a necessidade de conseguir hospedagem na casa de parentes para conseguir

Essa filha se refere à minha mãe, a qual nunca desistiu de lutar para voltar a estudar, mesmo diante de tantas adversidades. Na adolescência foi barrada pelo seu pai, pois para ele, o fato de saber ler e escrever já era o suficiente para conseguir se virar na vida, ainda mais, para uma mulher.

Da lida campeira aos afazeres domésticos já estava moça feita para casar. Ao casar tornou-se dona de casa e mãe de duas filhas, no entanto, o desejo por continuar seus estudos nunca adormecia mesmo sendo negado por longos anos.

Meu pai nunca lhe incentivou a voltar a estudar achando que era desnecessário, pois na sua visão, minha mãe tinha tudo, isto é, casa, filhas e marido.

Aos quarenta e três (43) anos de idade, decidi voltar a estudar, matriculando-se no ensino supletivo³ e, em apenas um ano, conseguiu finalizar o 1º e 2º graus. No ano seguinte⁴, ao passar no vestibular, ingressou na Universidade Federal de Pelotas/RS para cursar Artes Plásticas, concluindo o curso em quatro (4) anos.

Atualmente com setenta e cinco (75) anos de idade minha mãe realiza um grande número de atividades que contribuem para o bom funcionamento do corpo e da mente (mais comunicação, determinação, raciocínio, memória, relacionamento interpessoal, planejamento, equilíbrio), como exemplo: trabalha como síndica de quatro (4) edifícios, realiza as atividades domésticas (mora sozinha), pratica ginástica três (3) vezes por semana, administra suas despesas, lê diariamente jornais, participa das festividades e passeios da Associação Beneficente dos Aposentados e Pensionistas de Pelotas – ABAPP no Rio Grande do Sul, dentre outras atividades. Ela é uma pessoa empolgada perante a vida e, ao referir-se sobre a etapa em que vive, revela que “*nunca deixa de fazer nada por causa da velhice*”.

frequentar a escola. Diante das circunstâncias, os filhos mais novos tiveram que interromper os estudos para se dedicarem às atividades da chácara.

³ Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) “[...] regulamenta o Ensino Supletivo [(o grau de ensino visava contemplar os jovens adultos)] como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial” (FRIEDRICH et al., 2010, p.397-398). Atualmente a nomenclatura utilizada é Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla é EJA, referindo-se a uma modalidade de ensino da educação básica a qual assume uma nova concepção, isto é, de educação por toda a vida, buscando incluir os sujeitos em diferentes etapas de saber.

⁴ Época em que se divorciou do meu pai.

Vinculada à minha experiência familiar, trago a experiência profissional de oito (8) anos como professora na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Pelotas/RS, pois apesar dos longos anos de chão de escola que tenho, nenhuma experiência me marcou tanto como o fato de ensinar uma estudante idosa a ler e a escrever, sobretudo por ter sido algo tão instigante e desafiador.

Começar a trabalhar na EJA foi um grande desafio, lembro-me bem da angústia do primeiro dia de aula sem saber ao certo por onde iniciar. Acredito que esse desconforto tenha forte relação com a minha formação acadêmica⁵, visto que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (naquela época) voltava-se mais para a sua habilitação, isto é o ensino dos anos iniciais e do antigo curso de magistério.

Em 1999, iniciei a trabalhar na EJA na Escola Municipal Cecília Meireles e, em 2003, fui transferida para outro local, não era exatamente uma escola e sim, um espaço cedido pela Associação de Moradores no bairro Cohab⁶ Tablada, cujo propósito era atender os moradores com pouca ou nenhuma escolarização.

Recordo-me bem da luta em que travamos perante a Secretaria Municipal de Educação para garantir melhores condições de trabalho e de estudo aos estudantes, bem como das reais conquistas, dentre elas: a distribuição gratuita de material escolar, o lanche⁷ diário e um curso profissionalizante de padeiro⁸ com vale-transporte e lanche incluso.

Além das limitações de estrutura física e de organização do trabalho pedagógico, convivíamos diariamente com a insegurança daquele bairro, com iluminação precária e frequentes assaltos, talvez por abrigar um presídio em que constantes fugas ocorriam.

Nesse espaço minúsculo, desprotegido e desprivilegiado em relação ao ambiente escolar, era o ponto de encontro dos quinze (15) estudantes com diferentes faixas etárias, eram jovens, adultos e idosos que

⁵ Em 1990 conclui o antigo magistério e no ano de 1996 conclui o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas/RS.

⁶ A sigla Cohab significa Companhia de Habitação Popular.

⁷ O lanche fornecido pela Secretaria Municipal de Educação era preparado por mim (geralmente leite com achocolatado ou suco acompanhado de bolachas), como também, eu tinha que lavar a louça num tanque improvisado na sala (sem as mínimas condições de higiene).

⁸ Na turma em que eu lecionava apenas três (3) estudantes demonstraram interesse em participar. Alguns estudantes relataram que não se sentiam a vontade para frequentar o curso já que estariam na presença de pessoas estranhas. Outros salientaram que não sabiam se locomover muito bem no centro da cidade, como também o fato de precisarem de mais tempo para ir e voltar de ônibus do curso.

abdicavam do tempo de convivência com familiares e de descanso para estarem ali, dispostos a aprender.

A diversidade etária e geracional exigia de minha parte uma maior articulação pedagógica para que eu pudesse contemplar as dimensões de vida e de saberes dos estudantes, de modo que os diálogos e as discussões ultrapassassem as ofensas pessoais e avançassem para o respeito às opiniões.

Olga Durand (2011) pontua que os estudos acerca dos sujeitos da EJA e as suas relações intergeracionais têm chamado atenção sobre duas constatações:

Na primeira a autora baseia-se em Pais (1996), quando refere a constituição dos sujeitos passa pela diversidade em espaço de relações intergeracionais, entre continuidade e descontinuidade, interações e conflitos, trazendo para coabitação de sala de aula, trajetórias, e experiências diferenciadas e sabedorias acumuladas, tensionadas pelas suas culturas e diversidades. Na segunda salienta que, embora esta relação seja um fator de reconhecimento desses sujeitos, é importante ressaltar que estes também primam pelas suas individualidades, preservação de sua autonomia e o desejo de participação social (DURAND, 2011, p. 164-165).

Em sala de aula por meio das falas dos estudantes, identifiquei uma imagem negativa de desvalorização de si mesmo, que segundo Laffin (2007), não está no sujeito em si, tendo em vista que “[...] é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber” (LAFFIN, 2007, p.111). Em várias situações de sala de aula essa desvalorização se fez presente; entretanto, optei por evidenciar aquelas relacionadas ao meu objeto de estudo, o/a estudante idoso/a.

Refiro-me a Idalina⁹ (in memoriam), uma estudante de oitenta (80) anos de idade que tive o privilégio de conhecê-la em 2003 e que, durante

⁹ Dona Idalina era viúva e mora numa casa construída no terreno de um dos filhos no bairro Cohab Tablada em Pelotas/RS. Passou boa parte da sua vida na zona rural e devido à morte de esposo teve que morar mais perto dos filhos. Tinha muita vontade de aprender a ler e escrever e nunca havia frequentado uma sala de aula. Gostava muito de andar de ônibus pela cidade, mas como não sabia ler por várias vezes recebeu informações incorretas fazendo com que ela demorasse por mais

três anos consecutivos permaneceu na turma de EJA no bairro Cohab Tablada. A estudante era uma das primeiras a chegar à sala de aula, especialmente para garantir o seu lugar bem na frente da sala (o mais próximo do quadro de giz e da minha mesa) onde a iluminação de certa forma era melhor, bem como sua maior alegria era quando eu conseguia sentar¹⁰ ao seu lado para ensiná-la¹¹, pois assim ela se percebia mais segura para aprender.

Ao perguntar à estudante Idalina o porquê de aprender a escrever o seu próprio nome, ela mais que rápido responde: *“ora porque a maioria das pessoas sabem isso, não é? E eu não”*. Persistindo no assunto, pergunto-lhe: E o que isso mudaria na sua vida? Ela, com um sorriso no rosto, responde: *“eu não precisaria mais borrar meu dedo e, ninguém mais me chamaria de analfabeta”*.

A condição de ser considerada “analfabeta¹²” por sua sociedade “letrada” fez com que a estudante não se percebesse possuidora de saberes, a ponto de achar que por mais que se esforçasse nunca conseguiria ler e escrever, esse bloqueio, essa sensação de que não é detentora de saberes, de inferioridade, de impossibilidade, de impotência fazia com que cada avanço na aprendizagem fosse desconsiderado por ela.

tempo para chegar ao seu destino. Também era frequentadora assídua da Igreja Universal do Reino de Deus.

¹⁰ Refiro-me a atenção individualizada solicitada pela estudante idosa e pelos demais estudantes da sala de aula. Quando eu conseguia ficar por mais tempo ao seu lado, ela contava-me sobre sua vida, revelando suas angústias, crenças, alegrias, tristezas, como também as suas expectativas perante o ensino.

¹¹ Cabe salientar que nem sempre esses momentos eram possíveis devido à demanda dos outros estudantes e mesmo, que algum colega se prontificasse a ajudar a estudante idosa se recusava.

¹² Diz respeito à condição de classe subalternada e dominada que habita predominantemente na pessoa analfabeta. Sabe-se também que de tempos em tempos o conceito de analfabetismo vem sofrendo modificações, conforme constatado por Ribeiro (1997); Ferraro (2002); Soares (1999); entre outros autores. No entanto, a substituição por novas palavras embasadas por concepções, ainda, está longe de chegar até o sujeito que é considerado analfabeto, visto que ele não se percebe (e nem é percebido) como um “sujeito situado”, por estar na ‘condição ou estado de quem não sabe ler e escrever’ (SOARES, 1999, p.20). Os danos causados por essa condição são vários, dentre eles, de ordem psíquica, cultural, política, cognitiva, social, entre outras. Soares (1999) define de forma clara e categórica a pessoa na condição de analfabeta, ao dizer que é “[...] aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas [...]” (SOARES, 1999, p.20).

Freire (2001a) ressalta o caráter depreciativo da figura do analfabeto o qual é destinado a sustentar à exclusão social, em que a culpa recai na pessoa e não no sistema do qual faz parte, trata-se de um jogo ideológico cujo objetivo é provocar o constrangimento e causar certo grau de desmobilização dessas pessoas¹³ em seu meio social, instaurando assim, o sentimento de culpa¹⁴.

Esse sentimento de culpa da pessoa analfabeta, de achar que não tem capacidade para aprender, de que o seu saber não tem valor, que não possui o “esclarecimento das coisas”, confirma-se novamente no discurso da estudante idosa que ao iniciar suas atividades costumava dizer: *“Faça força com a cabeça, mas está difícil minha filha”*.

Essas palavras ressoam em mim até hoje, visto que são marcantes e marcadas de múltiplos sentidos e significados, sei que para alguns, elas passariam até despercebidas, mas em mim o efeito foi imenso, possibilitando-me reflexões em meio ao fazer pedagógico, permitindo-me alguns questionamentos: O fato de se perceber assim estaria relacionado com o turno das aulas? Com o fato de não poder lhe dar mais atenção? Estaria relacionado com o espaço oferecido para as aulas? Com o grupo de colegas? Com a metodologia adotada? Esses questionamentos trouxeram-me reflexões mais profundas sobre quais as condições de oferta da escolarização na EJA para as pessoas idosas? Por que a EJA pouco evidencia os estudantes idosos? Como essas pessoas podem se perceber na modalidade se a própria nomenclatura não lhes identifica?

Minha experiência acadêmica veio se entrelaçar com as demais, quando em 2013 participei do Seminário Especial¹⁵ na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo de grande contribuição para minha aproximação ao campo da EJA e da investigação científica, haja vista que as discussões realizadas permitiram reflexões sobre essa modalidade, bem como apontar para possíveis pesquisas no campo. Também, foi o momento em que tive a oportunidade de escutar

¹³ Com o intuito de evitar que lutem/reivindiquem por seus direitos básicos, dentre eles: moradia, escola, saneamento básico, entre outros.

¹⁴ É provocado na cabeça das pessoas analfabetas a ideia de que o país só não progride/avança por causa delas e, além disso, de que não são capazes de aprender.

¹⁵ Refiro-me ao Seminário Especial denominado Bases epistemológicas da produção teórica e das pesquisas do campo da Educação da Jovens e Adultos, na qual fui aluna especial no mestrado, o qual foi ministrado pela professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, no primeiro semestre de 2013.

pela primeira vez o termo empoderamento¹⁶, o qual me causou certo estranhamento, mas ao mesmo tempo me instigou a pesquisá-lo.

No ano seguinte, em 2014, ingressei no curso de mestrado da UFSC na linha de pesquisa *Ensino e Formação de Educadores*, a qual se traduziu em possibilidade de estar em contato com as novas aprendizagens, especialmente, os conhecimentos científicos, expressados em momentos de discussões e de reflexões permeados por diferentes sensações, como: angústia, estranhamento, desespero, autoria, persistência, responsabilidade, comprometimento, aprendizado, entre outras.

O fato de pertencer a uma linha de pesquisa com múltiplas dimensões possibilitou-me refinar o meu olhar de pesquisadora emergindo, assim, outros/novos elementos às minhas inquietações.

Por vezes, senti-me como a estudante de oitenta (80) anos, “fazendo força com a cabeça, mas estava difícil de compreender” ao me deparar com textos tão complexos e com uma dimensão nunca antes apontada, traduzindo-se numa sensação de incapacidade e desespero, mas ao mesmo tempo, vem como possibilidade de analisar substantivamente (com base teórica) os fatos da realidade, isto é produzindo conhecimento.

As contribuições de Freire (1996) permitiram que eu me sentisse pesquisadora ao revelar que o ato de conhecimento exige uma presença curiosa, crítica, reflexiva, intuitiva e porque não dizer, afetiva perante o mundo, isto é, perante a realidade objetiva, que segundo esse autor é

[...] necessário que *evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou*. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. *O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções*. O que eu não

¹⁶ Salienta-se que a categoria empoderamento será evidenciada no decorrer de trabalho, entretanto, destaca-se que a pesquisa por assumir uma concepção emancipadora tem por base a perspectiva Freireana, sendo essa compreendida como o *empowerment* de classe social (FREIRE; SHOR, 1986). Trata-se de um processo político de luta das classes oprimidas para a conquista da sua própria liberdade frente aos mecanismos de opressão, “[...] um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (FREIRE; SHOR, 1986, p.138). Por classes dominadas/oprimidas, entende-se que são grupos sociais que se encontram em condições desfavoráveis em nossa sociedade capitalista e letrada, especialmente em nível de renda e de escolaridade, como no caso a população idosa de baixa renda e sem nenhuma ou com pouca escolaridade.

posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. *Devo submeter os objetivos de minhas intuições a um tratamento sério, rigorosos, mas nunca desprezá-los [...]* (FREIRE, 1997, p.43, grifo nosso).

Compreendi a importância da pesquisa científica e, em especial numa universidade pública. Então, nada mais coerente do que realizar uma pesquisa na concepção emancipadora, de modo a ter cautela diante de “[...] critérios meramente mercadológicos [...] [e da] *sociedade do conhecimento* (JANTSCH, 2012, p.44, grifo do autor).

Na visão de Jantsch (2012, p.44), a sociedade do conhecimento é o “[...] conceito que incorpora a pesquisa como força produtiva voltada [quase que] exclusivamente à valorização do capital”. Por isso que sua defesa é pela “Universidade enquanto *locus* autônomo de pesquisa (com especial exigência em relação à Universidade pública), isto é, sem tutela¹⁷ de qualquer ordem¹⁸” (JANTSCH, 2008, p. 4, grifo do autor).

Também cabe ressaltar que as disciplinas realizadas no mestrado, assim como as orientações, possibilitaram-me refletir a respeito do meu objeto de estudo, de modo a desejar pesquisar, analisar, aprender e compreender se os saberes escolares da Educação de Jovens e Adultos podem (ou não) contribuir para o empoderamento de pessoas idosas.

Portanto, ao lançar meu olhar sobre os sujeitos idosos, tomo como base o entendimento trazido por Andrade (2010, p. 1, grifo nosso), especialmente ao evidenciá-los como “[...] *classe que vem garantindo novas representações no seio social*, tais representações anunciam para a *existência de novos campos em que o idoso se sinta um ser atuante.*”

Para tanto, sigo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual considera como pessoas idosas em nosso país, os indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos. Isso porque segundo a

¹⁷ Jantsch explica que “assim como Kant cogitava a *maioridade* das pessoas ao se libertarem de qualquer *tutela*, podemos evocar para a pesquisa a superação de qualquer determinação que a limite em termos de *potencial emancipatório de gênero humano*” (JANTSCH, 2008, p. 4, grifo do autor).

¹⁸ Jantsch reforça que de modo óbvio há “[...] necessidade de regulação da atividade de pesquisa em qualquer sociedade e em qualquer universidade, uma vez que se torna praticamente inviável garantir o caráter emancipatório da pesquisa sem regulação em um espaço-tempo de sociabilidade do capital” (JANTSCH, 2008, p.4). Nesse sentido, para o autor, é preciso emergir uma nova luta no horizonte da pesquisa emancipatória, quanto a disputa dos critérios e dos termos da regulação, visto que a autonomia se defende não implica uma “genética” da emancipação (JANTSCH, 2008, p. 4).

OMS são consideradas pessoas idosas aquelas com 60 anos ou mais de idade que residem em países em desenvolvimento e com 65 anos ou mais de idade as que residem em países desenvolvidos (CAMARANO, 1999).

O interesse pela temática desse trabalho tem fortes relações com a minha experiência de vida, especialmente pela convivência com três mulheres¹⁹ no período da velhice: minha avó materna, minha mãe e uma estudante idosa da EJA. O fato de ter convivido com essas três mulheres no período da velhice, possibilitou-me identificar que suas histórias estão interligadas pelo desejo de se apropriar do saber escolarizado, isto é, queriam ter uma “*relação de saber com o mundo [...] e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais*” (CHARLOT, 2000, p.64, grifo nosso).

Com relação à escolha do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) como campo de investigação justifica-se por ser um órgão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que desenvolve ações voltadas à educação permanente de pessoas idosas e por ofertar em seu espaço, turmas de Educação de Jovens e Adultos voltadas ao público idoso e adulto (pessoas acima de cinquenta (50) anos de idade fruto da parceria com a Secretaria de Educação de Florianópolis e com a Secretaria de Estado da Educação).

De acordo com Laffin (2012), o processo educativo direcionado ao público adulto e idoso no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC partiu de um projeto de extensão em parceria com o Centro de Ciências da Educação/UFSC, o qual teve início em 2007. E, conforme a pesquisadora, no ano de 2009 houve a transição²⁰ para Educação de Jovens e Adultos, sendo essa, incorporada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Desse modo, compreendendo a importância do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC da Universidade Federal de Santa Catarina para o presente estudo, optou-se por evidenciá-lo primeiramente, situando o seu contexto histórico e político.

¹⁹ Não foi intencional o fato de destacar somente mulheres e, sim, evidenciar pessoas que por suas experiências de vida me instigaram ao estudo. No entanto, “mulheres” traz em si questões que interferem no processo de empoderamento dessas, como as de gênero, classe, identidade, história social, entre outras. No entanto o aprofundamento dessas categorias demandaria mais tempo, motivo pelo qual se manteve no foco central do trabalho. Entende-se que o contexto de exclusão, desigualdade e diferença social retratadas no estudo permeiam essas categorias.

²⁰ No decorrer da pesquisa essa transição será explicada com mais detalhes.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC

Antes de situar o Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade de Santa Catarina é imprescindível destacar que foi na década de 1970 que surgiram as primeiras universidades abertas da terceira idade na França, as quais foram se expandindo por toda Europa, cujo principal objetivo era “[...] tirar os idosos do isolamento social e propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida, além de promover mudanças sobre o conceito e imagem da velhice perante a sociedade” (SCHIER et al., 2013, p. 3).

Foi assim que, segundo Schier et al. (2013, p.3), o modelo de intervenção gerontológica passou a ser desenvolvido em todo mundo, sofrendo modificações e adaptações locais buscando considerar as peculiaridades de cada localidade e atender ao perfil socioeconômico e cultural das diversas populações idosas.

No Brasil, o primeiro projeto para acolher e incluir os idosos na universidade deu-se em 1982 com a criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina (NETI/UFSC), experiência pioneira que serviu de modelo a inúmeros programas para a terceira idade existentes hoje no território nacional. Órgão da Pró-Reitoria de Extensão da UFSC. [...] O núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com pessoas idosas, norteando-se pela concepção de Paulo Freire [...], para quem a educação deve permitir ao homem chegar a ser sujeito, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e história (SCHIER et al., 2013, p. 3).

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI/UFSC foi oficialmente criado em 3 de agosto de 1983 por meio da Portaria 0484/GR/83 do Reitor Ernani Bayer” (NETI, 2009), sendo esse, fruto da idealização de duas professoras Neusa Mendes Guedes²¹ (in memoriam) e Lúcia Hisako Takase Gonçalves²², que inspiradas por uma experiência

²¹ A professora Neusa Mendes Guedes (in memoriam) pertencia ao curso de Serviço Social da UFSC.

²² A professora Lúcia Hisako Takase Gonçalves pertence ao curso de Enfermagem da UFSC.

internacional desejaram “[...] inserir o idoso no contexto acadêmico e comunitário, de modo a planejar e desenvolver e avaliar atividades em leis disciplinares e capacitar profissionais da área gerontológica” (SIEDLER, 2012). Desse modo,

[...] as fundadoras, com trabalho de formiguinhas, fizeram ecoar o trabalho dentro da universidade. O NETI fez muito barulho no sentido político, de divulgação durante a coordenação da Professora Neusa (até 2000) e muitas conquistas vieram por intermédio desta postura (SILVA, 2013, p.120).

Salienta-se que as professoras supracitadas já possuíam uma trajetória de trabalho com as pessoas idosas e tinham o desejo de melhorar as condições de vida dessas pessoas, pois tinham consciência das dificuldades por elas enfrentadas tanto em aspectos sociais como físicos, motivo pelo qual o Núcleo foi criado “[...] visando à promoção do envelhecimento saudável, tema pouco discutido na [década de 80]” (SOUZA; SILVA; BASÍLIO, 2016, p.164).

As fundadoras [do NETI/UFSC] injetaram a questão da terceira idade nos políticos, nos administradores dentro da UFSC e na universidade como um todo. Atualmente, em todo o Brasil estão difundidos programas de universidade aberta da terceira idade, por menos desenvolvidos que sejam (SILVA, 2013, p.121).

Com relação ao termo terceira idade a coordenadora atual do NETI/UFSC, Jordelina Schier, salienta que “nos anos 80 [na época da fundação do NETI/UFSC] esse termo era muito utilizado, mas atualmente ele não seria o mais adequado para representar o Núcleo, pois conforme o avanço de estudos científicos sabe-se que existe a quarta idade”.

De acordo com Peixoto (1998), a expressão *terceira idade* surgiu na França, em 1962, devido à introdução de uma *política de integração social da velhice*, buscando transformar a imagem perante as pessoas com mais idade, visto que o tratamento dado a elas era de total exclusão social, em que o asilo era o principal símbolo de representação dessa fase da vida. E, que os termos “velho” e “velhote” eram muito empregados na época, principalmente atribuído aqueles aos desfavorecidos, aos sem posses.

O termo *idoso*, segundo Peixoto (1998), era utilizado de forma restrita, só para uma minoria da população, aqueles possuidores de *status social*, ou seja, pessoas com experiências em cargos públicos, com uma boa condição financeira ou com prestígio devido a alguma atividade

realizada. Essa classificação teve origem na época em que a força de trabalho de pessoas pertencente às classes menos favorecidas era o seu maior bem para ser vendido, assim, com o passar dos anos, ao diminuir a sua força de trabalho e não mais conseguir produzir como deveria, era rotulado de “velho” (pessoa improdutiva). Condição que se acentuava, pois nessa época a pessoa sem trabalho era totalmente desassistida pelo Estado, fato que potencializava o seu estado de pobreza. O cenário só foi mudado com a implantação da nova política social francesa para a velhice, a qual aumentou as pensões (maior prestígio social aos aposentados) e possibilitou que o termo idoso passasse a valer para todos independentemente da condição social dessas pessoas (reconhecimento social de todos).

Outro dado que merece atenção, é que o NETI logo no início de suas atividades ao constatar que vários idosos sofriam graves efeitos da marginalização social (tanto na sociedade com na família) tratou de abrir a discussão sociopolítica dessa questão tanto em âmbito universitário como fora dele, bem como por várias vezes tomou a frente na mobilização de entidades para ações conjuntas e, em todas as ações realizadas pelo/no Núcleo a prioridade era garantir a efetiva participação dos idosos nos projetos, como atores sociais (NETI, 2016b).

Na pesquisa de Silva (2013) é evidenciada com maior propriedade a participação dos idosos do NETI, destacando que eles são atores sociais, especialmente no excerto:

[...] as pessoas do NETI estavam lá ajudando a propor e a construir uma política pública, uma política nacional do idoso, como o Estatuto do Idoso, quanto, torná-las efetivas. Assim quando se oferta um projeto, um curso, de política e envelhecimento, de previdência e cidadania, de formação de monitores para a ação gerontológica, quando há pessoas atuando nos Conselhos Municipal e Estadual do idoso, montando grupos de convivência com diversas atuações, cada ator do NETI está exercendo seu papel social (SILVA, 2013, p.147).

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade²³ da Universidade Federal de Santa Catarina fica localizado na Avenida Desembargador Vitor de

²³ De acordo com a Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis, o NETI/UFSC é um “lócus” privilegiado para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente por englobar a parte central da ilha de Santa Catarina, ser uma

Lima, nº 143, no bairro Trindade, em Florianópolis/SC, bem como em seu percurso “[...] caracterizou-se como uma atividade de Extensão [da Universidade], sendo aberto à comunidade. Assim, quem quisesse se voluntariar não precisava passar por um processo seletivo” (SOUZA; SILVA; BASÍLIO, 2016, p.171). Esse voluntariado fez com que muitos idosos se engajassem na atividade, fato que foi importantíssimo para a consolidação do projeto (NETI) dentro da Universidade.

Salienta-se que uma das principais propostas do NETI é “[...] capacitar a pessoa idosa para atuar como agente multiplicadora. Nesta perspectiva o núcleo expandiu a atuação dos/as idosos/as para a região da Grande Florianópolis e até mesmo para as cidades do interior do Estado de Santa Catarina” (VIEIRA, 2012, p.16).

Assim, não demorou muito para o Núcleo tornar-se referência de Extensão na UFSC, tanto na opinião de dirigentes acadêmicos²⁴, como de membros da comunidade (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005; SILVA, 2013; SILVA, 2016), especialmente por ser o pioneiro no país em lutar pela temática da terceira idade nas Universidades, incorporando idosos à Universidade²⁵ por meio de cursos de capacitação e atividades voltadas à gerontologia e à educação permanente²⁶. Essas ações foram se

região mais populosa da cidade e concentrar o maior número de pontos turísticos não-naturais. O Núcleo fica próximo do comércio, do Hospital Universitário da UFSC, de cinemas e teatros, o que facilita o acesso de estudantes (adultos e idosos) a espetáculos culturais. Ele situa-se numa área residencial de classe média e alta. Nessa localidade há um intenso fluxo de veículos e pessoas de diferentes lugares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p.1).

²⁴ Segundo Silva (2013) os dirigentes acadêmicos ao serem indagados sobre projetos e/ou programas de extensão, referenciam o Núcleo de Estudos da Terceira Idade como um dos principais projetos da Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁵ Entende-se que o fato das ações voltadas à população idosa partir de uma grande Universidade pública traz consigo a conotação de valorização e reconhecimento dessa parcela da população que cresce ano após ano, bem como é uma forma de status social, pois esses sujeitos adquirem o “status de estudantes” no território da Universidade, ou seja, um diferencial que precisa ser retratado diante de tanta exclusão social que cerca a condição da velhice, acrescida a condição de analfabeta ou com pouco/nenhum estudo.

²⁶ O referencial teórico-filosófico de educação permanente adotado no NETI/UFSC é alicerçado nos quatro pilares do processo educativo da UNESCO, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser (SCHIER et al.,2013, p. 3). Portanto, conforme Schier et al. (2013, p. 3), “nessa perspectiva, a valorização do potencial e a percepção integral da pessoa idosa representam um estímulo para a aquisição de novos conhecimentos e o

constituindo como campo de pesquisas/estudos para diversos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade e fora dela.

A professora Neusa Mendes Guedes (in memoriam) ao conceder uma entrevista para *Serviço Social em Revista* em 2 em novembro de 2008, salientou o valor do NETI como um campo de Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina com vasto campo de estágio, de pesquisa, formação (Curso de Formação de Monitores da Ação Gerontológica que qualifica pessoas idosas) e atuação de profissionais das diversas áreas de conhecimento e de pessoas adultas e idosas da comunidade, especialmente quando a professora menciona:

[...] o que a gente pode perceber, com a Extensão do NETI, foi o envolvimento de todas as áreas (uma interdisciplinaridade), esse era o nosso objetivo. A Universidade é a casa do saber; é na universidade que se discute e se realiza as pesquisas sobre diversos assuntos; se a universidade não fizer isso, quem é que vai fazer? O campo da Extensão na universidade é um excelente campo de estágio e de pesquisa (SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA, 2009, p. 45).

Vale ressaltar que o NETI/UFSC sempre trabalhou com educação, pois se ficasse só no social e na saúde, correria o risco de cair no assistencialismo. Portanto, a “[...] educação é o tom forte do Núcleo” (SILVA, 2013, p.20). E esse tom vem marcando história, sendo inadmissível confundi-lo com um centro de convivência, visto que é

[...] um núcleo de estudos com um papel importante na sociedade porque ao produzir conhecimento e ao fornecer formação, ao colocar a disposição da sociedade o conhecimento gerontológico, acaba interferindo no conceito de velhice que a sociedade tem. Por meio da educação as pessoas tomam nova consciência e pela conscientização, se pode mudar atitudes e comportamentos: acreditando que velhice não é doença, acreditando que se aposentar não é

empreendimento de novos projetos de vida; razão pela qual o projeto pedagógico do NETI propõe a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico, em constante vir a ser e em relação dialógica com o mundo. Trata-se de uma prática educativa que investe e privilegia o desenvolvimento pessoal e social, com vista a um envelhecimento pleno, saudável e cidadão”.

ser inativo, se está mudando o conceito de sociedade (SILVA,2013 p.146).

Na coordenação do Núcleo já esteve a professora Neusa Guedes (in memoriam), a técnica administrativa Jussara Bayer²⁷, a professora e enfermeira Ângela Maria Alvarez²⁸ e, atualmente, ele é coordenado pela enfermeira Jordelina Schier²⁹.

Sob a coordenação de Ângela Maria Alvarez e com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina foi implantado no NETI o *Curso de Alfabetização para Idosos* o qual, inicialmente (no ano de 2007), contou com o financiamento do MEC/PROEXT, fazendo parte do Programa de Atenção à Pessoa Idosa, cujo objetivo era “[...] atender a uma grande parcela da população, compreendida por adultos e idosos, que não tiveram oportunidades de acesso à escola, bem como àqueles que se evadiram ou foram excluídos por razões ou motivos diversos” (RELATÓRIO DO NETI/UFSC - PERÍODO DE 2007 A 2010, p. 2-3).

O *Curso de Alfabetização para Idosos* se fez necessário a partir das evidências trazidas numa pesquisa realizada em 2007 no entorno da UFSC em que “[...] no contexto do Programa Conexões de Saberes³⁰, mais

²⁷ Jussara Bayer coordenou o NETI/UFSC no período de 2000 a 2005, na época possuía Bacharelado em Letras e especialização em Gerontologia (SILVA, 2013, p.121).

²⁸ Ângela Maria Alvarez coordenou o NETI/UFSC no período de 2005 a 2011 (SILVA, 2013, p.121). A referida professora possui mestrado em Ciências da Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Filosofia da Enfermagem pela mesma entidade. Com o ingresso da professora Ângela na coordenação do NETI, iniciou-se um novo ciclo no Núcleo, de modo que no “[...] decorrer desses anos o NETI vem se mantendo fiel aos seus princípios de valorizar a pessoa idosa, inserindo-a no contexto acadêmico e comunitário e com o compromisso de lutar pelo desenvolvimento de políticas de atenção e de formar profissionais na área de gerontologia” (NETI, 2009).

²⁹Jordelina Schier começou a coordenar o NETI/UFSC a partir de 2011 e, “[...] a partir de sua gestão, conta com o auxílio de um comitê assessor no estabelecimento de estratégias e parcerias visando à consolidação das ações político-pedagógicas” (SILVA, 2013, p.121).

³⁰ De acordo com o Relatório do NETI/UFSC de 2007 a 2010 (p.3), “*Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*” é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, junto a Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, em parceria com a OSCIP denominada Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. O referido Programa buscou “[...] acolher os estudantes em suas instituições, destinando-lhes bolsas de

especificamente na comunidade da Serrinha, foram entrevistadas 497 pessoas e dessas temos um número de 216 que não possuem curso fundamental completo” (RELATÓRIO DO NETI/UFSC - PERÍODO DE 2007 A 2010, p.3).

Cabe destacar que o projeto do Curso foi elaborado e coordenado pela Prof^a Dr^a. Maria Hermínia L. F. Laffin, bem como recebeu novos colaboradores no decorrer da sua execução e, até mesmo, sofreu alteração no próprio nome do Curso, passando a ser chamado de “*Curso de Leitura e Escrita para idosos e adultos*”, esse dado será aprofundado no decorrer deste estudo.

Salienta-se ainda que o NETI/UFSC, carinhosamente conhecido como o “Núcleo da Terceira Idade” é definido pela coordenadora Jordelina Schier como um

[...] grandioso projeto de extensão universitária. É um espaço de ações factíveis para a produção do conhecimento gerontológico e de investimento em pessoas que desejam aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste espaço de ensino aprendizagem ocorrem descobertas, trocas de experiências e encontros de pessoas que inventam e ressignificam o seu viver e envelhecer. Então o NETI cumpre o seu papel por meio de ações educativas e participativas, visando, sobretudo ampliar e qualificar a visão humana sobre o envelhecer com cidadania e com dignidade (SIEDLER, 2012).

O Núcleo recebe pessoas a partir dos cinquenta (50) anos de idade, sem levar em conta a condição financeira nem o grau de escolaridade³¹, exceto no curso de especialização em Gerontologia, o qual tem como pré-requisito o curso de graduação completo.

De acordo com Schier et al. (2013, p.8), no ano de 2013 foram oferecidas “[...] 758 vagas para as pessoas da comunidade, maiores de 50

extensão, para que, de um lado, protagonizem ações de ensino/pesquisa/extensão junto às comunidades de origem. Por outro, para que estejam inseridos em atividades acadêmicas voltadas para a avaliação e proposição de políticas de acesso e permanência plena nas universidades federais direcionadas aos estudantes de origem popular, que valorizem suas trajetórias escolares e existenciais e os saberes daí decorrentes” (RELATÓRIO DO NETI/UFSC DE 2007 A 2010, p. 3).

³¹ Informação fornecida na entrevista a coordenadora do NETI/UFSC, no segundo semestre de 2016.

anos de idade, em 39 turmas de variados cursos e oficinas, além dos grupos e projetos [...]”. Assim sendo, todos os anos são oferecidos inúmeros cursos, oficinas, grupos e projetos dirigidos ao público adulto (com mais de 50 anos de idade) e idoso, os quais são listados no site do Núcleo (NETI, 2016b), são eles:

Quadro 1 - Oficinas, grupos e projetos oferecidos no NETI/UFSC (2016)

| |
|--|
| 1. Curso de Formação de Monitores da Ação Gerontológica qualifica pessoas idosas em gerontologia ao proporcionar o desenvolvimento de novos conhecimentos e ao estimular a prática do voluntariado na comunidade. É desenvolvido em quatro semestres. |
| 2. Cine debate em Gerontologia I e II promove a reflexão e o debate do processo de viver e envelhecer por meio de personagens retratados em filmes. Duração de quatro semestres. |
| 3. Curso Contadores de História resgata o papel do idoso contador atuando com diferentes faixas etárias. Duração de dois semestres. |
| 4. Leitura e Escrita Para Pessoas Idosas e Adultas ³² tem por objetivo atender a uma grande parcela da população de adultos e idosos que não tiveram oportunidades de acesso à escola. |
| 5. Cultura e Arte Italiana objetiva proporcionar conhecimento da cultura e arte italiana principalmente por intermédio do estudo do Renascimento. |
| 6. Cursos de Línguas para a Terceira Idade são oferecidos cursos de alemão, espanhol, esperanto, francês, inglês e italiano, sendo alguns idiomas com mais de uma turma, para atender a diferentes níveis. |
| 7. Grupo de Encontro objetiva aperfeiçoar o desenvolvimento pessoal, a comunicação e as relações interpessoais mediante um processo exponencial. Duração de dois semestres. |
| 8. Oficina A Arte da Saúde tem como objetivo desenvolver um programa de intervenções multidisciplinares em um espaço apropriado para receber o idoso visando à qualidade de vida e melhora em diversos aspectos da sua saúde. |
| 9. Oficina de Autoconhecimento visa ao crescimento conjunto. Os membros do grupo trabalham seus problemas existenciais para descobrir suas próprias maneiras de construir soluções. Duração de dois semestres. |
| 10. Oficinas de Criação Literária destina-se à canalização do potencial criativo do participante em prol do aprimoramento de sua expressão escrita, no estudo e nas práticas das técnicas de redação. |

³² No estudo em questão abordaremos com mais detalhes o curso *Leitura e Escrita para pessoas idosas e adultas*, visto que em sua implantação em 2007 era oferecido como um curso de extensão, mas a partir de 2009 tornou-se a Educação de Jovens e Adultos, ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

| |
|---|
| 11. Oficina de Dança e Movimento na Terceira Idade tem por objetivo exercitar a criatividade por meio da improvisação proporcionando a participação igualitária das pessoas em um grupo |
| 12. Grupo de Desenvolvimento da Pessoa Idosa baseia-se na gestalt-terapia e visa ao crescimento e ao desenvolvimento da pessoa idosa. |
| 13. Oficina de Estimulação da Memória para Idosos tem o enfoque na comunicação e na promoção da saúde, serão realizados encontros de estimulação da memória e comunicação com os participantes, utilizando-se materiais de baixo custo. As atividades podem ser reproduzidas pelos participantes, posteriormente. |
| 14. Oficina de Matemática Ação de Vida visa fazer com que a matemática se torne uma ação de vida pessoal na Terceira Idade. |
| 15. Oficina Mindfulness e Promoção da Saúde tem o objetivo de oferecer aos participantes uma vivência semanal de prática de mindfulness (atenção plena), em grupo. |
| 16. Oficina de Plantas Medicinais o objetivo de transmitir conhecimentos sobre plantas medicinais que ocorrem na região de Florianópolis. Introduzir conhecimento em plantas medicinais para uso com segurança e eficácia. |
| 17. Oficina Qualidade de Vida oferece informações sobre tratamentos naturais – geoterapia e hidroterapia – e culinária saudável. |
| 18. Oficina de Teatro propõe-se por meio de atividades e dinâmicas, visando incentivar a memória, o relaxamento, a expressão corporal, a postura, a reflexão, a leitura e interpretação de textos, o canto e o improviso, permitindo que as pessoas possam descobrir seus valores e talentos adormecidos, resgatar lembranças que no tempo ficaram esquecidas. |
| 19. NUTI/Nutrição na Terceira Idade é o programa de atenção nutricional de idosos numa parceria com o Departamento de Nutrição. |
| 20. Projeto Intercâmbio Comunitário em Gerontologia os idosos atuam em atividades socioeducativas de programas sociais e comunitários. Produzem efeito multiplicador e de intercâmbio, difundindo um novo papel social do idoso na comunidade catarinense. |
| 21. Grupo de Convivência 5 de maio busca desenvolver a autonomia e a conscientização do idoso sobre o seu valor como pessoa na vida, no grupo, na família e na comunidade. |

Fonte: NETI, (2016b).

Cabe destacar que todas as atividades do NETI são pautadas nos seguintes princípios:

- O ser humano pode aprender durante toda a sua existência.
- O homem é um ser que se realiza no mundo.
- O ser humano pode aprender durante toda a sua existência.

- A pessoa idosa é valorizada quando se reconhece o seu potencial e se incentiva o seu engajamento responsável e participativo na sociedade.
- Despertar o idoso para a ação renovadora na área gerontológica transforma-o em agente por excelência para ajudar a equacionar as questões sociais brasileiras (NETI, 2016).

O NETI/UFSC presta assessoria e consultoria à comunidade, por meio de parcerias governamentais e não governamentais, como também há atividades em conformidade com Núcleo, como: o Programa Grupo de Apoio aos Portadores da Doença de Parkinson e Projeto Grupo de Apoio aos Familiares de Portadores da Doença de Alzheimer, bem como (NETI, 2016c).

Percebe-se que o NETI dá o tom de reconhecimento, pertencimento, engajamento, autenticidade, responsabilidade aos idosos, em que a voz do coletivo se fortalece e é fortalecida, possibilitando que alunos e ex-alunos do Núcleo sejam incentivados a criar e organizar entidades visando alcançar melhorias na qualidade de vida, uma visão positiva perante a velhice, respeito e protagonismo social nessa fase da vida. Assim, foram organizadas as seguintes entidades:

Quadro 2 - Entidades do NETI

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Associação de Monitores da Ação Gerontológica – AMAG congrega ex-alunos do NETI, desempenhando uma função sócio-recreativa, mediante encontros festivos e de lazer; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudantes do Núcleo de Estudos da Terceira Idade – CENETI, objetiva promover a integração dos alunos do NETI e reivindicar os direitos dos alunos idosos junto à UFSC e a outras instituições sociais. Coordena o Grupo de Canto Vozes da Ilha e Seresta; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Grupo A Hora da História proporciona a integração intergeracional em cujo processo o contador idoso pesquisa e seleciona contos e histórias para apresentação em público. |

Fonte: NETI, (2016c).

Em sua estrutura física, há seis (6) salas em que se utiliza para os projetos oferecidos, como: auditório, alfabetização, sala de estudo, dinâmica, sala multiuso e informática; no entanto, essa estrutura já não é suficiente diante da demanda por espaços para as atividades. Para isso, formaram-se parcerias com outros Departamentos, como: a FEPESE, o Centro Socioeconômico (CSE), o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), o Centro de Comunicação e Expressão (CCE), o Departamento Artístico Cultural (DAC), o Hospital Universitário (HU), etc. (SILVA, 2013).

No Centro de Desportos (CDS) da Universidade são oferecidas atividades esportivas para o público do NETI, dentre elas: natação, vôlei, ginástica, hidroginástica, entre outras atividades.

Com relação aos estudantes idosos da EJA pertencentes ao Núcleo, a coordenadora Jordelina Schier do NETI/UFSC salienta que

[...] para mim o significado de aprender a ler e escrever para *a maioria dos idosos da EJA no Núcleo* não é necessariamente, a certificado ou a qualificação para o mercado de trabalho, porque eles *querem aprender para*, por exemplo, poder pegar um ônibus sem precisar de alguém, *querem aprender para facilitar suas vidas, para realizar coisas práticas do dia a dia*. E, também *para realizar seus sonhos de leitura e escrita*. Aqui, no NETI/UFSC buscamos respeitar o ritmo de cada um. *Nesse espaço eles formam um grupo, formam vínculos, aprendem e, é claro, aprendemos mutuamente, realizam pesquisas e são participantes de pesquisa, têm acesso a informação, a inclusão digital, estão conectados no e com o mundo* (NETI, 2016b, grifo nosso).

Desse modo entende-se que a presença das pessoas idosas no NETI/UFSC e na escolarização da EJA (como parte integrante do Núcleo) é (de)marcada para além da necessidade de ocupação do tempo livre (versus solidão), visto que situa-se em relações de saberes com desdobramentos sociais emancipatórios, haja vista que o Núcleo traz consigo uma proposta de promovê-las como “*sujeitos em transformação e transformadores*”.

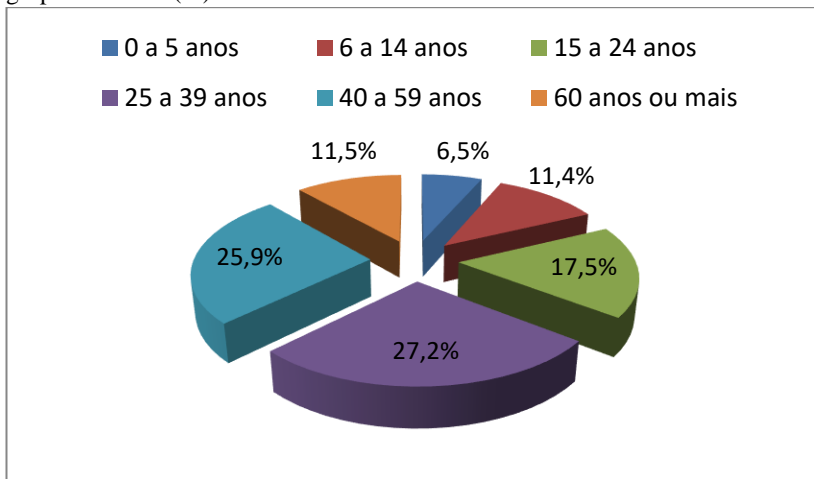
1.3 APROXIMAÇÕES AO SUJEITO IDOSO

Em Florianópolis³³, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010 contabilizou uma população de 421.240 pessoas, sendo que 11,5% do total corresponde à população idosa (com idade de 60 anos ou mais) um dado significativo perante a sua

³³ Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, pertencente a região sul do Brasil e é considerada uma das cidades com melhor qualidade de vida do país. Cabe lembrar que no ano de 2010 ficou em 3º lugar no ranking do IDH (conforme o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano) das cidades no Brasil, cujos critérios de avaliação (do IDH) são: longevidade, educação e renda.

classificação no Índice de Desenvolvimento Humano de 2010 (3º lugar no ranking) e, na comparação com o percentual de crianças e de pré-adolescentes, isso porque o grupo de pessoas com 60 anos ou mais de idade (11,5%) supera o grupo etário de 0 a 5 anos (6,5%) e de 6 a 14 anos (11,4%), como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - População residente em Florianópolis - distribuição percentual por grupos de idade (%)



Fonte: IBGE (2010).³⁴

De acordo com o referido Censo do IBGE de 2010, a população brasileira era de 190.755.799, havendo 160.925.804 pessoas na zona urbana (84,36%) e 29.829.995 (15,64%) pessoas na zona rural do país. No estado de Santa Catarina, a população total em 2010 era de 6.248.436, havendo na zona urbana 5.247.913 (83,99%) e na zona rural 1.000.523 (16,01%).

O número de pessoas alfabetizadas no Brasil em 2010³⁵ era de 157.621.260, em que 15.129.295 correspondiam às pessoas com 60 anos ou mais de idade alfabetizadas, representando 9,60% do total da população brasileira alfabetizada. Já em Santa Catarina, o total de pessoas alfabetizadas foi de 5.529.572, sendo que 564.456 correspondiam às

³⁴ Dados de Tabelas - Unidades da Federação (Municípios e classes de tamanho da população), Dados do Censo de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_uf_zip.shtm>

³⁵ Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Demográfico de 2010b.

pessoas idosas, ou seja, representavam 10,21% das pessoas alfabetizadas no estado.

O índice de envelhecimento da população mundial vem sendo sinalizado pelas projeções das Nações Unidas (Fundo de Populações), evidenciando que

[...] uma em cada 9 pessoas no mundo tem 60 anos ou mais, e estima-se um crescimento para 1 em cada 5 por volta de 2050. [...] Em 2050 pela primeira vez haverá mais idosos que crianças menores de 15 anos. Em 2012, 810 milhões de pessoas têm 60 anos ou mais, constituindo 11,5% da população global (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, s/d, p.1).

Portanto o aumento da expectativa de vida vem se confirmando ano após ano, assinalando a feminização na velhice, pois segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), em 2013 as mulheres brasileiras viviam, em média, até os 78,5 anos, enquanto os homens, até os 71,5 anos. Para o Instituto mencionado, as mulheres continuarão vivendo mais do que os homens, de modo que, em 2060, a expectativa de vida das mulheres será de 84,4 anos e dos homens de 78,03 anos (BBC, 2013, p.1).

Em outra projeção realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010b), estimou-se que o número de idosos com 80 anos ou mais poderá passar de 19 milhões em 2060, um crescimento de mais de 27 vezes em relação a 1980, ano em que o Brasil tinha menos de 1 milhão de pessoas nessa faixa etária, mais precisamente 684.789 pessoas. E, a projeção realizada em 2016, contabilizou-se em nosso país 3.458.279 idosos com mais de 80 (IBGE, 2010b).

O aumento da população idosa gera transformações sociais, fato evidenciado no Censo Demográfico do IBGE de 2000 ao trazer a definição de “responsável pelo domicílio” para o perfil do idoso no Brasil, isto é ele passa a ser a referência do domicílio e uma referência de caráter financeiro, sendo apontado que 62,4% dos idosos eram responsáveis pelos domicílios brasileiros, cujo predomínio era de mulheres idosas (Censo IBGE, 2000). Outro dado a ser considerado é que 67% dos domicílios sob a responsabilidade de idosos eram domicílios unipessoais (com apenas um morador) (IBGE, 2000).

Os dados apontados nos levam pensar se essa “responsabilidade pelo domicílio” se traduz em reconhecimento do idoso ou em abuso/dependência financeira dos demais moradores do domicílio, fato

evidenciado nas diferentes classes sociais, mas obviamente com peso maior nas camadas populares.

Essa constatação ganha força quando se evidencia que o Brasil está entre os países com mais desigualdade no mundo, e que exhibe níveis de pobreza superiores à maioria dos países com renda per capita semelhante à sua, pois mesmo possuindo uma produtividade crescente, a distribuição de renda (ainda) é muito desigual entre a população brasileira (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p.127).

Outro dado importante, apontado por Lenoir (1998), é que a velhice ganhou destaque de problema social em meados do século XIX em decorrência da industrialização, período em que desencadeou a pobreza, o desemprego, a imigração, a ideia de “delinquência”, a aposentadoria, de modo que a velhice passou a ser considerada um problema social a ser resolvido ou pelo menos explicado.

Entende-se que a velhice, como problema social, traz em si a opressão que marcou a classe social operária durante o século XIX, associada à “invalidez”, à “incapacidade de produção”, que como forma de “recompensa” por anos de dedicação e alienação passou a receber uma aposentadoria³⁶.

Atualmente, embora as aposentadorias pagas pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) sejam incapazes de cobrir as necessidades básicas dos idosos, essa renda regular faz a diferença nos núcleos familiares, na maioria dos casos essa situação traz certo poder econômico e respeito aos idosos. Alguns idosos estão escolhendo ter a aposentadoria ativa (independente do poder aquisitivo), como também retornando/iniciando aos estudos³⁷. Outros, por problemas de saúde já possuem uma vida mais limitada.

A ‘velhice’, assim como a ‘juventude’, não é uma espécie de característica substancial que acontece

³⁶ A criação das caixas de aposentadorias buscou evitar fortes reações dos velhos trabalhadores na hora de serem dispensados do trabalho por não terem condições físicas de produzirem mais.

³⁷ Bergo (2002) destaca que recentes pesquisas mostram o crescimento do número de idosos aposentados que buscam uma nova profissão a partir dos 60 anos e que as carreiras mais procuradas são Turismo, Psicologia, Informática, Artes e Literatura. A autora compreende que a educação permanente cria “[...] novas possibilidades as metas de vida dos idosos, em razão que, a partir do processo de reflexão sobre o complexo sistema sócio-político-econômico, o idoso constrói uma nova consciência de si mesmo, percebe as suas potencialidades e, conseqüentemente, obtém uma melhor qualidade de vida” (BERGO, 2002, p.5).

com a idade, mas uma categoria cuja delimitação resulta do estado (variável) das relações de força entre as classes e, em cada classe, das relações entre as gerações, isto é, da distribuição do poder e dos privilégios entre as classes e entre as gerações (LENOIR, 1998, p.71-72).

Barbosa (2010, p.11) salienta que

[...] em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, a mulher, a criança e o velho são, por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades – traduções do dilaceramento e da culpa [...]”, portanto o idoso, assim como a criança e a mulher não são classes, tendo em vista que “[...] são antes aspectos diversificados e embutidos entre as classes sociais”³⁸

De acordo com Neri (1995), “envelhecer bem” depende das oportunidades do indivíduo quanto a usufruir condições adequadas de educação, urbanização, saúde, moradia e trabalho durante todo o seu curso de vida. Portanto, a falta de oportunidades no decorrer da vida das pessoas faz com que a velhice tenha sabor de amargura e de insegurança.

Veras (2004, p.7) destaca que embora o aumento do tempo de vida da população esteja relacionado com a melhoria dos parâmetros de saúde, essa conquista se dá de forma desigual, isso porque depende de cada país e contexto, portanto essa ampliação da expectativa de vida traz implícito em suas nuances o desafio de “[...] manter as pessoas de mais idade socialmente atuantes e participativas” (VERAS, 2004, p. 9).

Nessa direção Pereira (2010, p.3) salienta que na esfera social “[...] a velhice é percebida de formas diferentes que variam de acordo com a cultura e o contexto na qual a concepção foi construída. Como construção cultural, a velhice depende de como cada sociedade a percebe, definindo qual concepção de idoso e o seu papel diante da sociedade”.

O perfil do idoso vem mudando lentamente e de acordo com Oliveira (2012) existe um novo olhar perante a velhice, com outra representação social de um idoso ativo³⁹, atuante na sociedade. Além disso, aponta a educação como uma estratégia fundamental para “[...]”

³⁸ O que define a classe social, segundo Barbosa (2010, p.11), “[...] é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho”.

³⁹ O idoso enquanto ator social, mobilizado em rede, terá a possibilidade de articulação, de modo a exigir mais respeito, dignidade e um compromisso sócio-político à propósito de seus direitos (OLIVEIRA, 2012, p.4)

empoderar o idoso rumo a este processo de superação da marginalização, estereótipos negativos, para a construção de novo olhar frente à velhice” (OLIVEIRA, 2012, p.4).

Portanto, a velhice como objeto de construção social pode dar visibilidade ou invisibilidade aos indivíduos nessa etapa da vida. No caso da invisibilidade, as pessoas na velhice ao sentirem tanta pressão social (opressão) acabam saindo de cena, pois no próprio convívio familiar não mais se percebem valorizadas, as opiniões são desprezadas, as ações são vigiadas, a capacidade cognitiva é subestimada, isto é, há uma invalidação que afeta os postos de controle, poder e decisão, bem como contribui para que a sociedade não dê a merecida atenção a essa população.

Quanto à visibilidade na velhice, muitos estudos⁴⁰ apontam a necessidade de evidenciar cada vez a população idosa a fim destacar a “voz” desses sujeitos, para que se percebam respeitados e valorizados pela nossa sociedade, pois segundo Bosi (2010) é preciso lutar por/com eles, pois são pessoas cujas experiências vividas (“guardiões do passado” - lembrança do passado) trazem uma história social, que atravessam um tipo de sociedade com características bem marcadas e conhecidas em nossa sociedade capitalista (de exploração e de submissão dos indivíduos). Nesse sentido, Bosi (2010) procurou situar cada participante idoso em sua pesquisa permitindo que cada um se percebesse sujeito na/da ação, sociedade, história, vida, realidade, de modo a lutar por seus ideais, por suas vontades, por seus direitos, por sua independência, por seu reconhecimento em qualquer fase da vida e em qualquer tempo histórico.

Considerando esses processos históricos, na compreensão de Ramos (2013, p.19) não existe uma única velhice e sim, existem “velhices” (no plural), pois se refere a “um fenômeno heterogêneo por excelência”, tendo em vista que são pessoas diferentes que se encontram nessa fase da vida em situações sociais, culturais, históricas, familiares, de saúde, entre outras, bem diferenciadas.

Basta [...] constatar que há velhos ricos e velhos pobres; velhos com família e velhos sem família; velhos com poucos problemas de saúde e velhos com muitos problemas de saúde; velhos vítimas de

⁴⁰ Andrade (2010) em seu estudo destaca a importância dos espaços educacionais para a velhice. Pereira (2012a) salienta que é preciso desmistificar os preconceitos sociais perante as pessoas idosas. Coura (2008) salienta que o retorno à escola para as pessoas idosas contribui para o aumento dos espaços de convívio social, como também desperta o desejo por aprender mais, melhora as relações familiares e a sua autoimagem.

violência e velhos que não são vítimas de violência; velhos que vivem com suas famílias e velhos que vivem em instituições asilares e, muitas 20 vezes, até nas ruas pedindo esmolas; velhos com idade muito avançada e velhos ainda mais jovens, se comparados aos que já acumulam muitos anos, enfim, a velhice propõe um cenário de grande riqueza de percepção (RAMOS, 2013, p.19).

A população idosa de hoje quer estar mais conectada no/com mundo e para isso, vem buscando mais visibilidade e reconhecimento nos diferentes espaços sociais. Pereira (2012a) reafirma essa situação ao dizer que “[...] esta nova geração de velhos está nas ruas, participando de atividades culturais, políticas, comunitárias; é consumidora exigente de bens de serviço, demonstrando não ter o mesmo comportamento da geração anterior” (PEREIRA, 2012a, p. 13).

No entanto, muitos são desafios enfrentados em nosso país por aqueles que conseguem ir além dos sessenta (60) anos de idade, dentre eles: a escassez de políticas públicas voltadas à velhice, à distribuição desigual de recursos públicos entre as gerações já apontadas como excluídas, à alteração na estrutura familiar, etc.

Laffin (2016) destaca que o novo cenário populacional brasileiro é assinalado pelo elevado e crescente número de idosos,

[...] os quais buscam novas alternativas de inserção social, atividades e oportunidades de aprendizagem. Entre elas, estão políticas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos que oferecem uma oportunidade de combate ao preconceito uma vez que o idoso compreende que a educação é um caminho para a sua inclusão social (LAFFIN, 2016, p.3).

Compreender os enfrentamentos sociais que afetam as pessoas idosas faz com que se busque um olhar crítico em relação a esse contexto. Desse modo, estabeleceu-se o diálogo com Paulo Freire⁴¹. Para ele, a disparidade social foi sempre motivo de muita preocupação, pois seu maior legado é para o povo, para que tenham coragem de libertar-se das amarras impostas por interesses da classe opressora, conseguindo lutar por

⁴¹ Para as autoras Oliveira e Leite (2012, p. 45), “em tempos de exclusão, podemos dizer que Paulo Freire ainda é muito atual, assim como suas concepções de mundo e de educação. Sua práxis como educador traz elementos importantes para se pensar em um projeto de educação, instrumento de transformação e libertação”.

seus ideais e segundo as suas vontades, por isso que esse educador/pensador nunca foi visto com bons olhos pelos opressores de nossa sociedade (FREIRE, 2006). Afonso (2010, p. 6) salienta que Freire “[...] fez-nos acreditar que nós, homens e mulheres, como seres históricos, temos a capacidade de modificar a história e nela desenvolver a possibilidade de uma inserção crítica”.

Portanto, a ação pedagógica que visa ao compromisso com as pessoas simples para sua liberdade, parte da valorização dos sujeitos⁴² e de seus saberes por meio da relação dialógica (entre estudantes e professores), visando à conscientização crítica de sua realidade, uma vez que o oprimido precisa descobrir-se nessa relação para buscar alternativas de relutar contra essa desumanização mantida pela classe opressora, engajando-se para a transformação social.

Freire (2002, p.53) salienta que “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens⁴³ e não de ‘coisas’. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feita por outros”.

Portanto, o caminho a ser trilhado para um trabalho de libertação é de liderança revolucionária, como frisou o autor, “de caráter eminentemente pedagógico”, em que os oprimidos estejam convencidos que devem lutar por sua libertação, chegando a este convencimento como sujeitos e não mais como objetos (FREIRE, 2002, p.54), bem como a luta pela humanização, pela superação opressor-oprimido exige deles uma responsabilidade total.

Desse modo, entende-se que a EJA tem um compromisso social com seus estudantes, especialmente os idosos, os quais em grande parte de suas vidas estiveram afastados da escolarização por diversos motivos, dentre eles, o fato de que desde muito jovens tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família.

O pesquisador Marcelo Medeiros Coelho de Souza do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em sua pesquisa intitulada *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico* (1999) ao realizar uma projeção das taxas do analfabetismo, tomando como base o período de 1980 a 2020, revela que os resultados mostram que os esforços de alfabetização limitaram-se à população mais jovem e que apenas em algum momento, após o ano de 2020, o Brasil alcançaria a Argentina (a qual possui taxas mais baixas) em termos de analfabetismo. Salienta que a população mais velha “[...] dificilmente é atingida pelas políticas de

⁴² De modo que cada pessoa é considerada um sujeito sociocultural.

⁴³ Isto é, vocação ontológica e histórica de *ser mais* (FREIRE, 2002).

educação e tem uma taxa de superação de analfabetismo muito baixa, tem-se como resultado, que uma parte considerável da população ativa será ainda analfabeta até, pelo menos, 2020” (SOUZA, 1999, p.177). Também conclui que os resultados das projeções sugerem que algumas metas do Plano Nacional de Educação têm chances reduzidas de serem realmente alcançadas no prazo estabelecido, tendo em vista que os resultados “[...] dependem da capacidade de se aumentar a educação de jovens e adultos já em curto prazo” (SOUZA, 1999, p.182)

Neste sentido, algumas reflexões sempre percorrem meus pensamentos: Quem são os sujeitos idosos que ingressam na EJA? Como esses sujeitos se percebem na EJA e no contexto social? O que mudou em sua vida após o ingresso na EJA? Existe alguma dificuldade enfrentada na escolarização? O que a EJA traz como possibilidade nessa fase da vida? Como se percebem na vida em sociedade? Quais as suas expectativas perante o ensino da EJA?

Nesse intuito, esta pesquisa visa compreender sob a ótica dos estudantes idosos, os sentidos e os significados da escolarização da EJA do NETI/UFSC para suas vidas, a fim de identificar se o processo de escolarização contribui (ou não) para o processo de empoderamento deles.

1.4 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

No Brasil há um expressivo número de pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouco estudo, mas, somente algumas delas chegam à Educação de Jovens e Adultos para dar início ou continuidade aos estudos. Assim, ano após ano, elas marcam presença (ainda timidamente) na escolarização da Educação de Jovens e Adultos, contudo essa permanência não se traduz em visibilidade, basta lembrar que a própria nomenclatura da modalidade não incorporou esse público, como também poucos são os documentos legais da EJA que evidenciam os idosos e/ou a velhice.

Essa falta visibilidade deixa incertezas se a escolarização na EJA possibilita aos estudantes idosos se perceberem nas suas histórias pessoais, no seu contexto social, no compartilhamento de saberes e no compromisso com a transformação social, uma vez que o modo como professores e estudantes “[...] leem o mundo, [...] está inextricavelmente ligado a formas de pedagogia que podem funcionar ou para silenciar e marginalizar os alunos ou para legitimar suas vozes, num esforço para os *empower*⁴⁴ como cidadãos críticos e ativos” (GIROUX, 1990, p. 19).

⁴⁴ Significando dar poder, poder de decisão, emancipar.

Desse modo, é de suma importância analisar no campo da EJA para que se possa ter dados capazes de apontar em que medida a escolarização da Educação de Jovens e Adultos pode contribuir no processo de empoderamento das pessoas idosas. Para isso, busca-se saber o significado de se estudar nessa fase da vida e quais as expectativas perante esse ensino, bem como se possa apontar em que medida a EJA possibilita a participação e o reconhecimento social da velhice no espaço do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina com fora dele.

Apresenta-se, assim, a questão problematizadora para esta pesquisa: Quais os indícios de empoderamento situados por pessoas idosas em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC?

Considerando a problemática apresentada, a pesquisa tem como principal objetivo **compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na EJA para as pessoas idosas no contexto Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC na cidade de Florianópolis/SC**. Essa atitude investigativa ancora-se na perspectiva de entender a visão dos estudantes idosos da EJA sobre a escolarização e, a partir daí, identificar se há relevância desse significado para o processo de empoderamento desses sujeitos.

Para dar conta do que fora proposto, estipularam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os documentos de orientação legal referentes ao processo de escolarização dos estudantes idosos na EJA;
- b) realizar discussões teóricas em especial no campo da Educação de Jovens e Adultos, de modo a dar mais visibilidade aos estudantes idosos e ao processo de empoderamento deles;
- c) conhecer os estudantes idosos da EJA no NETI/UFSC e os significados da escolarização na EJA em suas relações (consigo, com os outros e com o mundo);
- d) analisar de que modo o processo de escolarização ofertado na EJA contribui ou não para o empoderamento das pessoas idosas.

Salienta-se que os dados coletados no decorrer da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico construído no aprofundamento deste estudo, em que se situam os dados conceituais e analíticos conforme Minayo (2006).

Minayo (2006) aponta que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias, as quais se distinguem em analíticas e empíricas. Para essa autora, as **categorias analíticas** são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Já as **categorias empíricas** são construídas com propósito operacional, visando ao trabalho de campo (fase empírica) ou a partir desse. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2006, p. 93–94, grifo nosso). O quadro a seguir evidencia essas categorias.

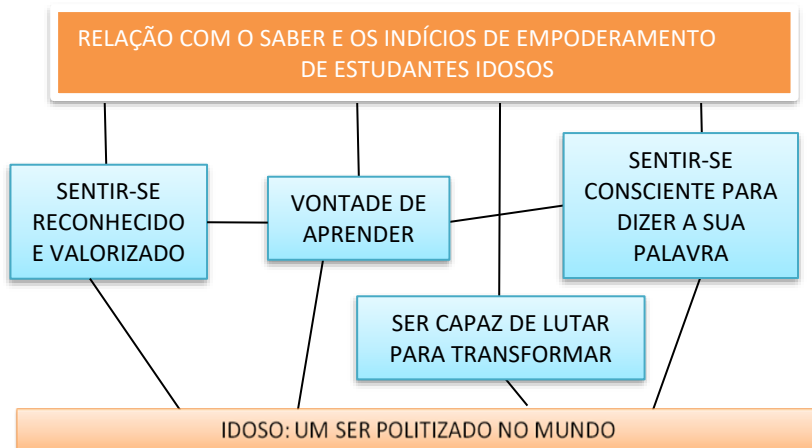
Quadro 3 - Categorias filosóficas e empíricas da pesquisa

| Categorias filosóficas sobre o empoderamento de idosos na escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) | Categorias empíricas e seus elementos discursivos que constituem |
|---|--|
| Escolarização na EJA | Sentidos e significados do saber escolar para a pessoa idosa |
| Empoderamento da pessoa idosa | O estudante idoso: na luta por seus direitos sociais |

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, (2016).

Na relação dialética entre os fundamentos teóricos e a apreensão de dados da realidade, possibilitando identificar as categorias filosóficas - *a Escolarização na EJA e o Empoderamento da pessoa idosa* – e, também os elementos discursivos que constituíram as categorias empíricas da pesquisa - *os sentidos e significados do saber escolar para a pessoa idosa e o estudante idoso: na luta por seus direitos sociais*. A partir desses elementos discursivos evidenciam-se especificidades nos mesmos, particularmente no que tange ao processo de empoderamento de estudantes idosos. Essas especificidades são apresentadas como subcategorias na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Subcategorias da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, (2016).

Tais categorias identificadas na imagem anterior se tramam na relação com o saber dos estudantes idosos, na sua relação com o mundo situada pelas suas percepções da realidade e os sentidos de estarem e atuarem nesse mundo. Estes elementos constituem análise no último capítulo desta investigação.

1.5 JUSTIFICATIVA E APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA

O propósito de uma pesquisa voltada à Educação de Jovens e Adultos surgiu pelo fato de essa modalidade de ensino atender ao público idoso, contudo a permanência é pouco explicitada em documentos legais, em produções científicas e até mesmo na própria nomenclatura desse ensino. Desse modo, acredita-se que é preciso demarcar cada vez mais o lugar do estudante idoso na EJA para que ele se perceba membro dela, traduzindo-se em valorização de saberes, participação e reconhecimento social.

Conforme as pesquisas científicas⁴⁵, a população idosa é a mais atingida pelo analfabetismo, porém nem todas as pessoas nessa fase da vida sentem-se encorajadas a frequentar a escola, pois ficam receosas diante de tantos comentários (totalmente excludentes) do tipo: “você não

⁴⁵ Esse dado foi constatado nas produções científicas de Souza (1999); Peres (2010, 2011), entre outros.

tem mais idade para aprender a ler e escrever”, “seu tempo de estudar já passou”, “acho melhor pensar em outra coisa para fazer porque estudar na sua idade é muito complicado”, etc.. Também não é novidade que as mudanças ocorridas na dinâmica demográfica brasileira nesses últimos tempos, originaram-se da diminuição da taxa de fecundidade, das alterações nos arranjos familiares e do aumento da expectativa de vida, isto é o aumento da longevidade da população que atinge o patamar de 60 anos ou mais. Portanto, o Brasil é um país que envelhece a passos largos, já que as alterações na dinâmica populacional são precisas e irreversíveis, em que a população idosa cada vez mais se faz presente em nossa sociedade.

Com relação às pesquisas no campo da EJA, a pesquisadora Ribeiro (1999) ressalta a insuficiência de conhecimentos acadêmicos produzidos sobre as práticas e sobre a formação docente de EJA, essa constatação reforça a relevância e a urgência do presente estudo tanto para a comunidade científica como para a sociedade como um todo.

O interessante é que várias pesquisas⁴⁶ sobre a EJA no Brasil destacam a importância de compreender como cada estudante (sujeito) se forma no decorrer de sua vida, ou seja, por processos contínuos de aprendizado, não necessariamente os escolares e sim, oriundos dos múltiplos espaços sociais que propiciam relações sociais, como: a família, a vizinhança, as entidades religiosas, as manifestações culturais, as associações de bairros, o trabalho, os ambientes virtuais, as ruas, as instituições de ensino, a todo instante e ininterruptamente.

Apesar de a educação ser considerada uma das principais necessidades para a população idosa⁴⁷ há pouquíssimo campo investigativo, lacuna essa, evidenciada na maioria dos trabalhos científicos analisados por meio do estudo bibliográfico.

Cabe destacar que o Estatuto do Idoso (Lei 10741/03), no Capítulo V - Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – nos artigos 20 ao 25,

⁴⁶ Pesquisas de autores como Jane Paiva, Vera Masagão Ribeiro, Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Maria Margarida Machado, Ednéia Gonçalves, dentre outros. Salienta-se a publicação coordenada por Vera Masagão Ribeiro denominada *Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA*, na qual o sujeito idoso é evidenciado. Disponível em <http://www.viveraprender.org.br/wp-content/.../06/Compilação-Versão-Vale_SITE-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

⁴⁷ Marques (2009) evidencia que existem vários estudos sobre a EJA na atualidade, no entanto alerta que “[...] quase nada tem sido produzido especificamente sobre os idosos na EJA” (MARQUES, 2009, p. 482).

estabelece que a pessoa idosa tem direito à educação, isto é, uma educação que respeite a peculiar condição de sua idade, com a adequação do currículo, de metodologia e de material didático dos programas educacionais destinados a esse público. Também, os níveis de ensino formal devem inserir conteúdos voltados ao processo de envelhecimento⁴⁸, ao respeito e a valorização da pessoa idosa, buscando eliminar o preconceito e produzir conhecimentos (BRASIL, 2003, p.19). Assim, reafirma a necessidade de investigar a escolarização na EJA (ensino formal) destinada, também, a esse público.

Outro dado importante refere-se às deliberações da 3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DA PESSOA IDOSA (CNDPI), realizada no ano de 2011, em Brasília/DF, contendo uma relação de vinte e seis (26) propostas prioritárias distribuídas em eixos temáticos. Destacou-se o eixo 2 o qual trata da “pessoa idosa protagonista da conquista e da efetivação dos seus direitos” por trazer a educação como um dos espaços de protagonismo social em seu item 14 o qual diz

[...] garantir e assegurar o cumprimento como preconiza o Estatuto do Idoso, nas três esferas de governo, espaços de protagonismo nas áreas de saúde, educação, assistência social, lazer, trabalho, previdência social, habitação, transporte, participação social, mídia e fóruns de deliberação, dentre outros (BRASIL, 2011, p.3).

No estudo bibliográfico, o qual será apresentado posteriormente, identificou-se que boa parte das investigações científicas sobre as pessoas idosas possuem uma abordagem clínica (psicológica e médica) e com

⁴⁸ Compreende-se que o envelhecimento ocorre no decorrer da nossa existência, significando “[...] um processo complexo e multifatorial. A variabilidade de cada pessoa (genética e ambiental) acaba impedindo o estabelecimento de parâmetros. Por isso, o uso somente do tempo (idade cronológica) como medida esconde um amplo conjunto de variáveis. A idade em si não determina o envelhecimento, ela é apenas um dos elementos presentes no processo de desenvolvimento, servindo como uma referência da passagem do tempo” (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p.592). Portanto, “[...] o termo “envelhecimento” abrange toda a vida, desde o nascimento até a morte, e é usado para descrever uma sequência cronológica ou um período definido de tempo” (WOLTERECK, 1959, p.5).

maior ênfase na área gerontológica⁴⁹ (OLIVEIRA⁵⁰, 2012, p.13), bem como o estudo apontou que não há pesquisas no campo da EJA que evidenciem (com aprofundamento teórico) o empoderamento de estudantes idosos, motivo pelo qual reafirma a importância da presente pesquisa.

1.5.1 Levantamento bibliográfico em nível de Brasil⁵¹ sobre a escolarização de pessoas idosas na EJA e em relação ao empoderamento desses sujeitos

Apresenta-se aqui o levantamento bibliográfico que compreende as publicações sobre a escolarização para pessoas idosas na Educação de Jovens Adultos, no qual se buscaram pesquisas que tivessem aproximação ou ênfase no empoderamento desses sujeitos em nível de Brasil

Galvão (2010) ressalta as vantagens da utilização do método de levantamento bibliográfico, especialmente por possibilitar a averiguação do que já foi produzido (ou não) sobre tal temática a fim de dar continuidade aos estudos científicos. Evitando, assim, a duplicação de pesquisas além de trazer subsídios para a pesquisadora do conhecimento coletivo, isto é, de modo a atualizar e reformular os pressupostos teórico-científicos. A autora aponta, ainda, que um levantamento bibliográfico eficaz é um instrumento inicial de grande valia para qualquer dos métodos a se escolher.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse,

⁴⁹ Pereira (2010, p.3) esclarece que a gerontologia o tem como objeto de estudo “[...] o processo de envelhecimento, sob a perspectiva de vários olhares. Consequentemente, essa ciência tem um caráter interventivo. Ela não incorpora as teorias de outras ciências, mas tem várias ciências à disposição do seu objeto de estudo, é uma intercessão de ciências voltadas para o estudo do envelhecimento bem sucedido.”

⁵⁰ Conforme o trabalho de Oliveira publicado na IX ANPEd Sul de 2012

⁵¹ Pesquisas publicadas em meio on-line e CD-ROM, são elas: Base de Dados Eletrônica da ANPEd (período de 2008 a 2013) Domínio Público -Biblioteca Digital, Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP e os Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos realizado em 2010.

reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, 2010, p.377).

Para tanto, realizou-se um levantamento em fontes bibliográficas de artigos, teses e dissertações nas seguintes bases de dados: na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁵² (ANPEd), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior⁵³ (CAPES), no Domínio Público - Biblioteca Digital⁵⁴, na Biblioteca Digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP)⁵⁵ e nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos realizado em 2010.

O recorte temporal adotado foi de seis (6) anos consecutivos, isto é, de 2008 a 2013, período em que as produções foram publicadas. No entanto, a análise das produções nos Anais do I Congresso Internacional

⁵² No portal da ANPEd foram encontrados quatrocentos cinquenta e oito (458) trabalhos em cinco (5) Grupos de Trabalho, são eles: GT 08- Formação de Professores; GT 18- Educação de Jovens e Adultas; GT 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e/ou Movimento Sociais e Educação; GT 06- Educação popular e GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita, com o recorte temporal de 2008 a 2013.

⁵³ No portal da CAPES, a busca realizada foi em “assunto” encontrando três (3) trabalhos para serem analisados conforme os descritores escolhidos e o recorte temporal realizado (de 2008 a 2013).

⁵⁴ No portal Domínio Público - Biblioteca Digital, a busca na área de conhecimento em Educação com a palavra-chave “EJA” foi possível encontrar cinquenta e sete (57) produções científicas. Cabe destacar que nos anos de 2011, 2012 e 2013 não houve produção científica no campo da EJA. Em 2008 houve quatro (4) teses de doutorado e doze (12) dissertações de mestrado. No ano de 2009, houve vinte e cinco (25) dissertações de mestrado e, em 2010, quatro (4) teses de doutorado e doze (12) dissertações de mestrado publicadas nesse portal.

⁵⁵ No portal da Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP, não se encontraram teses e dissertações de acordo com as palavras-chave escolhidas e no recorte temporal de 2008 a 2013.

da Cátedra UNESCO de EJA, por não possuir um recorte temporal, será apresentada separadamente.

O período escolhido justifica-se por contemplar a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (expressa no Parecer CNE/CEB nº 23/2007) a qual identificou demandas da sociedade civil e política no contexto das modalidades e etapas da Educação Básica, pontuando o atendimento aos jovens e aos adultos no que diz respeito à necessidade de “consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA)”, compreende-se que mesmo que o sujeito idoso não tenha sido mencionado no teor do documento subentende-se que o termo “adulto” tentou gerir suas necessidades no que se refere a “[...] garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida [...]” (BRASIL, 2007).

Para realizar este balanço bibliográfico⁵⁶, utilizou-se um número maior de descritores/expressões-chave⁵⁷ sobre a temática, tendo por

⁵⁶ Levantamento realizado nos portais da CAPES, ANPed, Domínio Público - Biblioteca Digital, Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP e os anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA, no período de 02/07/2014 a 08/12/2015, a partir de descritores/ palavras-chave.

⁵⁷ No portal da ANPed, foram utilizados os descritores: “*Escolarização da terceira idade na Educação de Jovens e Adultos*” (um trabalho contemplou o estudo); “*Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos para idosos*” (um (1) trabalho contemplou o estudo); “*Significados e sentidos da alfabetização para idosos*” (um (1) trabalho contemplou o estudo) e “*Práticas pedagógicas emancipatórias para idosos na Educação de Jovens e Adultos*” (dois (2) trabalhos contemplaram o estudo). No portal da CAPES em busca acerca do assunto foram utilizados os descritores: “EJA, alfabetização e idosos” (um (1) trabalho contemplou o estudo); “Idosos, EJA e empoderamento”, “Alfabetização, idosos e empoderamento” e “EJA, prática pedagógica emancipatória e idosos”. No portal Domínio Público - Biblioteca Digital a busca na área de conhecimento em Educação foi realizada com os descritores: “*Escolarização de idosos na EJA e alfabetização*”; “*idosos, alfabetização na EJA*”; “*EJA, idosos, alfabetização*”; “*Alfabetização de idosos, Educação de Jovens e Adultos, empoderamento*”; “*EJA, empoderamento, idosos*”; “*Idosos, EJA*”; “*EJA, empoderamento, idoso*”; “*Emancipação, EJA, idosos*” nenhuma pesquisa foi encontrada. No entanto, ao persistir na busca utilizou-se a palavra-chave “EJA” havendo várias pesquisas científicas no campo da EJA, no entanto, apenas uma dissertação de mestrado contemplou a temática. No portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP para a busca selecionaram-se os descritores: “*Alfabetização de idosos na Educação de Jovens e Adultos*”; “*Idosos na Educação de Jovens e Adultos*”; “*Práticas de Alfabetização de idosos*”, “*Práticas de alfabetização*

objetivo ampliar o leque de possibilidades de busca e, assim, evitar a exclusão de algum trabalho pertinente. A tabela abaixo situa as produções encontradas:

Tabela 1 - Produções acadêmicas encontradas no balanço bibliográfico em nível nacional nos portais da CAPES, ANPEd, Domínio Público e Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP (2008 – 2013).

| ANO | CAPES | ANPEd | DOMÍNIO PÚBLICO-BIBLIOTECA DIGITAL | BIBLIOTECA DIGITAL DA USP |
|-------------|------------------|--------------|---|----------------------------------|
| 2008 | - | 2 ARTIGOS | - | - |
| 2009 | - | - | 1 DISSERTAÇÃO | - |
| 2010 | - | 1 ARTIGO | - | - |
| 2011 | 1 DISSERTAÇÃO | 1 ARTIGO | - | - |
| 2012 | - | 1 ARTIGO | - | - |
| 2013 | - | - | - | - |

Fonte: Elaboração da autora a partir do levantamento realizado nos portais da CAPES, ANPEd, Domínio Público - Biblioteca Digital e Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP, (2015).

No levantamento realizado no período de 2008 a 2013 e norteado pelos descritores escolhidos, foi possível perceber que há pouquíssima produção acadêmica que trata sobre escolarização para pessoas idosas na Educação de Jovens Adultos, especialmente enfatizando o empoderamento desses sujeitos. Também, as produções que trazem o empoderamento dos idosos na escolarização da EJA, não se dedicam em aprofundá-lo teoricamente, bem como a maioria das publicações analisadas trazem o pensador Paulo Freire como principal referencial teórico. Desse modo, conforme a análise (na íntegra) das sete (7) produções foi possível identificar os seguintes focos:

- Possibilitar fatores no ensino da EJA que possam contribuir para o processo de empoderamento dos estudantes idosos (evidenciam a leitura e a escrita como forma de empoderamento);

emancipatórias”, “*EJA e idosos*” e “*EJA*” não sendo encontradas produções científicas com esses descritores e com o recorte temporal utilizado (2008 a 2013).

- Levar a pessoa idosa a frequentar à escola e a Educação de Jovens e Adultos;
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas e a aquisição dos conhecimentos dos estudantes idosos;
- Produzir significações e sentidos a respeito da leitura e da escrita, como analfabeto e ser letrado na visão das pessoas idosas;
- Refletir acerca das práticas pedagógicas pensadas no sujeito e situadas no mundo;
- Valorizar os saberes dos estudantes idosos no processo de ensino e aprendizagem;
- Refletir acerca da importância da velhice em nossa sociedade e possibilitar aprendizagens na EJA que visem o protagonismo dos estudantes;
- Valorizar o conhecimento prévio e as reais demandas dos estudantes idosos que estudam na EJA;
- Analisar a construção social de letramento no cotidiano das pessoas idosas e valorizar o que desejam aprender na EJA;
- Identificar a escolarização na EJA como espaço social, político, de discussões e de lutas por seus direitos e garantias;
- Praticar o letramento, voltado às necessidades dos estudantes idosos e que possam contribuir para a construção de uma cidadania consciente, isto é, capaz de desconstruir discursos de dominação.

Portanto, as produções analisadas trazem a importância da escolarização na Educação de Jovens e Adultos para o processo de empoderamento de pessoas idosas, desde que as aprendizagens sejam significativas para elas e comprometidas com o engajamento social e político desses sujeitos. O Quadro 4 apresenta o levantamento bibliográfico realizado nesse estudo.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico sobre a escolarização para pessoas idosas na EJA, em relação ao empoderamento desses sujeitos.

| Autor(es) | Ano Tipo Portal | Instituição/ Título do Trabalho | Resumo do trabalho |
|--------------------------------------|--------------------------------|---|---|
| OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de | 2011 Dissertação CAPES | Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos | Pesquisa investigar os estudantes que não interromperam seus estudos na EJA. Aborda a permanência e a interrupção dos estudos de estudantes da EJA em práticas de alfabetização. Conclui que a ação pedagógica analisada apesar de ser alicerçada numa prática de cunho tradicional conseguiu considerar o aspecto relacional e as especificidades do público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. |
| COURA, Isamara Grazielle Martins | 2008 Artigo ANPED | Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar:A Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos | O trabalho é fruto da pesquisa de mestrado, a qual busca compreender os motivos pelos quais as pessoas da Terceira Idade, mesmo já alfabetizadas retornam a estudar sem terem a preocupação com a inserção ou permanência no mercado de trabalho. Revela que o fator idade ainda é motivo de preocupação dos idosos ao pensarem em voltar a estudar, além disso o envelhecimento é considerado por eles um obstáculo por considerarem que o tempo que possuem é insuficiente para concretizarem seus desejos. Conclui que a educação vem contribuindo para a ampliação de aprendizagens dos estudantes pesquisados, trazendo mudanças significativas em seus modos de ser, agir e pensar, bem como o retorno à escola possibilitou aumentar os espaços de convívio social, melhorar as relações |

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------|---|--|
| | | | familiares, contribuir com sua autoimagem e despertar o desejo por aprender mais. |
| PEREIRA, Aurea da Silva | 2012 Artigo ANPEd | Cenas de Letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...” | O presente trabalho foi constituído por excertos textuais de cenas de sala de aula do Programa de Alfabetização TOPA numa comunidade rural de Saquinho/BA. Discute a construção social de letramento no cotidiano das mulheres idosas que estudam nesse Programa. Destaca que a escola é o lugar propício para empoderar esses sujeitos. Conclui a importância de haver práticas de letramento voltadas às necessidades das estudantes idosas e que possam contribuir para a construção de uma cidadania consciente, isto é capaz de desconstruir discursos de dominação. |
| PEREIRA, Aurea da Silva | 2011 Artigo ANPEd | A construção social das mulheres de Saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola | Fruto de sua pesquisa de doutorado, a qual analisa as memórias da escola e dos projetos de vida que engendram os sonhos das mulheres rurais do Saquinho/BA do Programa TOPA - Todos pela Alfabetização. Por meio das histórias orais, percebe a preocupação dessas estudantes com a escola e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas, bem como suas concepções (leitura de mundo, leitura como sobrevivência, leitura e escrita como empoderamento, etc.). Por fim, ressalta o descaso do poder público perante a zona rural e clama pela visibilidade do patrimônio cultural rural aquele capaz de valorizar as experiências e os conhecimentos desse povo.. |
| LUCIO, Iara Silva; MACIEL, | 2008 Artigo | Relações entre o analfabeto e o alfabetizado: reflexões sobre a | Trabalho que resultou de uma pesquisa sobre os diferentes aspectos do letramento evidenciando a compreensão das pessoas adultas sobre ser/estar |

| | | | |
|----------------------------|-------------------------|--|---|
| Francisca Izabel Pereira | ANPEd | leitura e a escrita como atividades socialmente situadas | alfabetizado. Destacam as relações estabelecidas entre a condição de analfabeto e de alfabetizado, em que eles estão intimamente relacionadas com a importância da família na promoção do letramento. As autoras frisam que não buscaram entender o significado do que é ser alfabetizado para as pessoas adultas e sim, descobrir quais os efeitos dessa alfabetização para suas vidas, no que tange possuir maior autonomia, participação e convivência social. |
| FENSTERSEIFER Paulo Evaldo | 2010 Artigo ANPEd | Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios | O trabalho evidencia a Educação Popular numa perspectiva emancipatória a partir das investigações realizadas no campo da linguagem, da educação e da cidadania. Busca debater a Educação Popular na América Latina. Destaca que as iniciativas de Educação Popular no campo educacional surgiram por movimentos organizados, buscando os direitos anunciados e não realizados, bem como essas demandas estão vinculadas as lutas pela transformação social. O vínculo educação/emancipação é mencionado como construído na experiência histórica da América Latina por meio de lutas políticas travadas neste continente e, por essa proximidade política dificulta qualquer especificidade de sua dimensão educativa. Frisa que um paradigma emancipatório para Educação Popular precisa reconhecer que não existe uma episteme (verdade) sobre o social a ser pedagogicamente ensinada. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|
| <p>MARQUES, Denise Travassos</p> | <p>2009 Domínio Público - Biblioteca Digital Dissertação</p> | <p>Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos</p> | <p>Pesquisa que tem como foco de análise a formação docente no curso de Pedagogia dedicada a Educação de Jovens e Adultos, especialmente a alfabetização de idosos. Traz a importância do pedagogo na EJA, o qual realiza uma função mediadora e articuladora da aprendizagem, entretanto, é preciso conhecer a realidade social, biológica e psicológica dos estudantes e atualizar-se constantemente. Com relação a EJA buscou situá-la desde a sua origem de modo que no percurso histórico evidenciou algumas mudanças significativas em relação à educação de adultos no Brasil, relacionadas às políticas públicas para a educação. Com relação ao idoso, tratou questões relativas à velhice e à inclusão social, bem como as perspectivas do envelhecimento como questões de cidadania e o seu perfil na sociedade moderna. Marques salienta que os momentos de alfabetização de idosos na EJA precisam ser transformados em um processo significativo de aprendizagem (não enfatiza de que modo), com um professor que busque vencer os desafios da docência, mas para isso, precisa acreditar na melhoria da educação partindo do conhecimento de leis, direitos e especificidades desses estudantes.</p> |
|--------------------------------------|--|--|---|

Fonte: Elaboração da autora a partir do levantamento realizado nos portais da ANPEd, CAPES e Domínio Público- Biblioteca Digital e Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP (2008 a 2013).

Já o levantamento realizado nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO⁵⁸ de Educação de Jovens e Adultos (2010) compreendeu a análise das publicações apresentadas na modalidade de Comunicação Oral e de Pôster em doze (12) Grupos de Trabalho do Congresso. Desse modo, foram quinhentos e oitenta e um (581) trabalhos analisados, o quadro a seguir evidencia a quantidade de produções encontradas em cada Grupo de Trabalho (GT).

⁵⁸ Cabe destacar que a “[...] Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos faz parte do Programa UNITWIN da UNESCO, e tem como objetivo promover e incentivar cursos, seminários, eventos científicos e atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem, documentação e disseminação de informações na área da educação de jovens e adultos” (UNESCO, 2006). O I Congresso Internacional de Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos ocorrido em João Pessoa/RN no ano de 2010, foi promovido em parceria entre a UNESCO, a Universidade Federal da Paraíba-UFPB, a Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, tendo como tema central “*Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*”.

Quadro 5 - Publicações científicas encontradas no balanço bibliográfico realizado nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos

| Grupos de Trabalhos (GTs) | Quantidade de trabalhos para Comunicação oral (COM) | Quantidade de trabalhos em Pôster (POS) | Total de trabalhos encontrados em cada GT | Quantidade de trabalhos selecionados para análise: |
|---|--|--|--|---|
| GT 01- Alfabetização, acesso à cultura escrita e à informação | 44 | 11 | 55 | 5 COM |
| GT 02- Trabalho e educação | 51 | 7 | 58 | - |
| GT 03- Educação, diversidade, inclusão e direitos humanos | 95 | 18 | 113 | 1 COM |
| GT 04- Educação do Campo | 44 | 6 | 50 | - |
| GT 05- Jovens, adultos e idosos: os sujeitos da EJA | 52 | 12 | 64 | 6 COM |
| GT 06- Cultura, saúde, meio-ambiente e desenvolvimento sustentável na EJA | 31 | 6 | 37 | - |
| GT 07- Materiais didáticos e literários na EJA | 15 | 3 | 18 | - |
| GT 08- História e memória da EJA | 19 | 4 | 23 | - |
| GT 09- Estado e sociedade civil na EJA | 17 | 3 | 20 | - |
| GT 10- Formação de educadores/as de jovens e adultos | 83 | 15 | 98 | 2 COM |
| GT 11- Paulo Freire na EJA, hoje | 11 | 0 | 11 | 6 COM |
| GT 12- EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) | 26 | 8 | 34 | - |
| TOTAL | 488 | 93 | 581 | 20 |

Fonte: Elaboração da autora a partir do levantamento realizado nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, (2010).

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as seguintes expressões-chave: “*Escolarização da terceira idade na Educação de Jovens e Adultos*”; “*Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos para idosos*”; “*Significados e sentidos da alfabetização para idosos*” e “*Práticas pedagógicas emancipatórias para idosos na Educação de Jovens e Adultos*”, com as quais foram selecionados vinte (20) trabalhos. Após a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, identificou-se que apenas oito (8) trabalhos contemplavam o estudo. No Quadro 6 encontra-se o panorama dessas produções científicas:

Quadro 6 - Produções sobre a escolarização de pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos, em relação ao empoderamento desses sujeitos.

| Autor(es) | Ano GT | Instituição/ Título do Trabalho | Resumo do trabalho |
|--|-------------------|--|--|
| LIMA, Lucineide P. Ferreira; SILVA, Severino B. da | 2010 GT-01 | A fala e a escrita é mais do que pronunciar o próprio nome ou assinar o próprio nome | O trabalho evidencia a importância do ato de registrar como forma de fixar o discurso oral, visto que aquilo que não está escrito se perde no tempo. Os autores salientam duas formas de aprender a ler e a escrever, uma é a necessidade sentida pelo próprio indivíduo, aquela em que se busca aprender algo para adquirir conhecimento e que possibilita a conquista de um maior espaço na sociedade. E a outra, aquela tida por quem ensina a qual nem sempre tem a intenção de promover a independência e autonomia daquele que deseja aprender. Ressaltam a importância da EJA para que cada estudante tenha consciência que aprender somente o próprio nome não soluciona os seus problemas e sim, reforça cada vez mais a sua exclusão social e econômica em nossa sociedade a qual prima por regras do mundo letrado. Por fim, concluem que a forma como a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas no contexto de sala de aula não está possibilitando um aprendizado consistente, nem mesmo prazeroso, tornando-se distante das necessidades de os estudantes obter em de uma consciência crítica, isto é para a real função da leitura e da escrita na vida dessas pessoas. |
| CONCEIÇÃO, Andrea Vieira da | 2010 GT- 01 | Alfabetizar letrando: saberes e práticas em | A autora aponta as características, as especificidades e as necessidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Algumas características apontadas: heterogeneidade do público-alvo da EJA; pensar na continuidade, pois a educação |

| | | | |
|--|----------------|--|---|
| | | classes de educação de jovens e adultos | se faz ao longo da vida. Também destaca que é preciso desmistificar a ideia que a EJA só deve funcionar à noite, sendo o terceiro turno dos estudantes por isso apresentam cansaço. Aponta também a escassez de material didático e o despreparo dos professores para lidar com as especificidades do público-alvo da modalidade. Destaca a importância da expressão oral como forma de valorizar os saberes dos estudantes, para que o professor possa conhecê-los e como essa valorização certamente influenciará no desenvolvimento da aprendizagem e na permanência do estudante na sala de aula. Por fim, a autora lembra que é preciso alfabetizar os estudantes sinalizando a função social de se aprender a ler e a escrever, estimulando-os a se tornarem leitores e escritores ativos, criativos e críticos, bem como possibilitando a ampliação do seu grau de letramento, para essa ação é preciso um professor mais responsável e sério para minimizar a evasão escolar que atinge os Programas de Alfabetização de Adultos e as classes regulares da EJA. |
| TODARO, Mônica de Ávila; LIMA, Maria Aparecida Ferreira de | 2010 GT- 01 | Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos | Trabalho que busca trazer reflexões acerca da alfabetização de jovens, adultos e idosos, numa perspectiva histórica e crítica, evidenciando as concepções contemporâneas de alfabetização e letramento. Apresenta um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, apresenta as concepções de alfabetização e letramento. É destacada a importância da alfabetização sendo essa, um direito constitucional, de modo que o ato de ler e escrever deve primar pela autonomia de cada estudante pois só assim “terá um domínio suficiente” para acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo. Por fim, as autoras enfatizam a importância do |

| | | | |
|--|----------------|---|--|
| | | | professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos, o qual precisa tornar-se um “gestor do trabalho pedagógico” capaz de conhecer cada estudante, aproximar os saberes escolares das experiências que cada um traz para aula compartilhando ideias, tarefas, objetivos e significados. |
| OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; COSTA, Cristiane Dias Martins da | 2010 GT- 01 | Revisitando estudos e pesquisas: alfabetização, letramento e educação de pessoas jovens e adultas | O trabalho propõe trazer uma categorização a partir da leitura de 18 (dezoito) artigos sobre alfabetização no GT 18 da ANPEd. As autoras ressaltam que o conceito do termo alfabetização vem sendo alterado ao longo das últimas duas décadas e que a ampliação desse conceito revela-se mais claramente na utilização da terminologia <i>alfabetizados funcionais</i> ⁵⁹ . No entanto, essas mudanças trazem de forma implícita, a ideia de que para estar conectado ao mundo da escrita é preciso adquirir outras habilidades que não são apenas o ler e o escrever (sem sentido e sem significado). Destacam também, que o termo letramento surgiu quando o ato de ler e escrever (de forma mecânica e descontextualizada da realidade) tornou-se insuficiente para suprir as demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita, ou seja, o ato de ler e escrever precisa abarcar as dimensões individuais e sociais. |
| ANDRADE, Márcia Andréa Rodrigues | 2010 GT- 05 | A (des)construção social e a educação dos idosos: reflexões e paradigmas | O trabalho buscou levantar questionamentos e reflexões a respeito das políticas educacionais voltadas aos idosos e a sua extensão para o âmbito acadêmico, considerando indiscutível a necessidade de sua abordagem para os estudos de Educação de Jovens e Adultos. Entende que a proposta da EJA vem se |

⁵⁹ De acordo com Ribeiro (1999), o termo analfabeto funcional tem apelo político e ideológico, servindo para realçar as diferenças culturais, sociais e econômicas da falta de educação escolar. O termo é apenas um indicador de insuficiência de escolarização.

| | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---|
| | | | <p>expandido gradativamente, com estudos inclusive em outras áreas de conhecimento e de políticas também, de modo a possibilitar a melhoria da escolarização dos estudantes dessa modalidade. Salienta a existência de estudos na área de EJA que se voltam à temática dos idosos, impulsionados pela condição de que país encontra-se na iminência de envelhecer e que, também existem estudos no âmbito da sociologia e da antropologia, com enfoque na construção social do idoso. Conclui que é preciso mudanças nos espaços educacionais diante de um novo perfil de estudante, professor e instituições educacionais e, no caso, em se tratando de pessoas com mais idade é preciso considerar as características e as experiências dessas pessoas para que se possa fortalecer a reflexão de fatores sociais subjacentes a esses sujeitos perante a sociedade e ao espaço educativo.</p> |
| LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes | 2010 GT- 05 | Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita para idosos e adultos? Que história é essa? | <p>O trabalho evidencia o processo de escolarização e letramento dos estudantes no curso “Leitura e escrita” no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) na Universidade Federal de Santa Catarina. O curso “Leitura e escrita” iniciou no segundo semestre de 2007 e foi implantado e executado por professores/pesquisadores da Universidade de Santa Catarina pertencentes ao Centro de Ciências da Educação, os quais lutaram incessantemente para fazer valer o direito de cada estudante ser matriculado no curso. O curso buscou atender as questões fundamentais para um currículo dirigido a um público específico (sujeitos adultos e idosos), são elas: “O que ensinar?”, “Para que ensinar?” e “Para quem ensinar?”. Assumiu assim, uma visão progressista e emancipatória, em</p> |

| | | | |
|-----------------------------|---------------|--|---|
| | | | <p>que as práticas educativas foram construindo “o currículo sem abrir mão do tempo histórico dos sujeitos”.</p> <p>OBS: Esse trabalho foi ampliado para a Revista Portuguesa de Educação, recebendo o título Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? Além de ser evidenciado no decorrer do estudo.</p> |
| SILVA, Daniela Aparecida da | 2010 GT 11 | Representações de si (e do outro) de um aluno idoso da EJA | <p>O trabalho busca problematizar e refletir acerca das teias identitárias dos estudantes da EJA. Inicia com uma breve discussão teórica acerca da Educação de Jovens e Adultos, trazendo a importância de se conhecer quem é o sujeito da EJA; no entanto, sequer menciona o sujeito idoso somente jovem e adulto. Destaca que esses estudantes (jovens e adultos) não ingressaram e pararam seus estudos porque queriam, mas que a sociedade os obrigou, visto que são frutos da exclusão social. Enfatiza a importância de valorizar as experiências, ideias e expectativas dos estudantes, sendo uma prática pedagógica que prima pelo diálogo (professor e estudantes), contribui para o processo de empoderamento, para que sejam estudantes ativos, conscientes, valorizados e situados. Com relação às concepções de identidade e de constituição de sujeito e o conceito de “identidade”, considera algo muito complexo e pouco desenvolvido, apoiando-se em autores como: Hall; Stuart, Zygmunt, Bauman e Skliar sobre a alteridade e sobre sujeito, desenvolvidos por Foucault. Por fim, frisa que cada professor da EJA precisa ter o compromisso com a formação humana e não apenas de ensinar conteúdos, visto que os estudantes precisam ser valorizados em suas capacidades, seus saberes e suas trajetórias de vida.</p> |

| | | | |
|--|----------------|---|--|
| AFONSO, Maria Aparecida Valentim | 2010 GT- 11 | Educação e leitura em Freire: a atualidade de uma práxis | Em seu trabalho traz reflexões sobre a educação e a leitura por meio da inserção da obra de Paulo Freire. A autora destaca a importância da leitura considerando-a como “[...] um bem para a vida na sociedade contemporânea [...]” (AFONSO, 2010, p.1), trazendo para leitura a sua função primordial, ou seja, unir dois polos: o do discurso científico-técnico e o do discurso narrativo ⁶⁰ . Também, defende uma educação que estimule a sensibilidade, a crítica, o diálogo, numa proposta de acesso à leitura a todos os cidadãos, tornando-a uma possibilidade na conquista da emancipação intelectual dos indivíduos. E, que Paulo Freire não inventou uma metodologia nem uma teoria e sim, interpretou a realidade social. Assim, suas ideias contribuíram para refletir sobre o “fazer pedagógico”, em vista disso, entende que o pensamento de Paulo Freire é válido em qualquer tempo histórico, já que sua defesa é de uma educação destinada a retirar o povo da condição de oprimido, desde que se alfabetize para a conscientização e para a participação política. |
| VILAR, Joelma Carvalho; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de | 2010 GT- 11 | Educação Liberadora em Paulo Freire: contribuciones (em espanhol) | <i>O trabalho</i> evidencia a educação libertadora de Paulo Freire e sua influência no pensamento pedagógico da atualidade. No início trabalho trazem a trajetória de vida de Paulo Freire e após, a categorização dos princípios da educação libertadora para esse autor. Destacam que Paulo Freire desenvolveu em conjunto com outros educadores e teóricos brasileiros, matrizes pedagógicas cuja vertente educativa baseia-se nas seguintes categorias analíticas: cultura, trabalho, história, política e diálogo. Lembram que para Freire a cultura é parte fundadora |

⁶⁰ Refere-se a “[...] alegórico, metafórico, plurissignificativo” (AFONSO, 2010, p.1).

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>da dimensão política da vida social, bem como o trabalho é considerado o lócus político-pedagógico da prática pedagógica, numa perspectiva mais ampla, significa o espaço em que a cultura e a educação se realizam (por meio do trabalho, que homens e mulheres se humanizam). Também, a história é uma das principais categorias do pensamento educacional Freireano, isto é, a construtiva da história, aquela em que o presente e o futuro são resultantes da intervenção humana em suas relações sociais. Lembrem que Freire propõe uma ação política radical educacional, inexistindo espaço para a neutralidade, pois a educação deve ser um instrumento de mudança de consciência, bem como da existência de pessoas no mundo e com o mundo. Trazem aproximações de Freire ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por fim, as autoras ressaltam que a teoria Freireana é possibilidade ao dizer que os sujeitos descobrem que graças a sua condição ontológica e histórica de ser sujeito podem ampliar o seu entendimento da realidade e interferir com lucidez, forjando outra realidade a partir da insatisfação em que estão vivendo.</p> |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaboração da autora a partir da leitura na íntegra dos trabalhos selecionados para o estudo, os quais foram encontrados nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, (2010).

Cabe destacar que as produções encontradas nos Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultas que trazem o empoderamento não se dedicam a aprofundá-lo, contudo o fato de buscar evidenciá-lo comprova a sua importância e a necessidade de outros estudos científicos. Também, os trabalhos analisados trazem pistas para o estudo em questão ao enfatizarem que é preciso:

- reconhecer a necessidade das pessoas saberem ler e escrever para serem reconhecidas como “sujeitos de direitos” em uma sociedade letrada como a que se vive;
- ter um contexto de aprendizagem mais prazeroso, valorizando o diálogo e as necessidades dos estudantes;
- pensar na EJA como na perspectiva de uma educação contínua que se faz ao longo da vida e não na ideia do aligeiramento de escolarização (apenas pela certificação);
- valorizar a importância da integração entre o letramento social e o escolar.
- dar valor as culturas dos estudantes idosos;
- primar o ato de ler e escrever como autônomo a cada estudante para ter o domínio suficiente a fim de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo;
- possibilitar sentido à educação a fim de formar um estudante construtor de uma realidade, tomando consciência dos determinismos sociais a que se insere para a criação de ações de mudanças estruturais, valores, identidades, etc.;
- construir um currículo para a EJA pensado nos/com os estudantes, para que o mesmo se constitua no decorrer da prática pedagógica (desse modo nunca será acabado).

Sendo assim, por meio do balanço bibliográfico realizado, verificou-se que as produções sobre a escolarização para pessoas idosas na Educação de Jovens Adultos com evidências de empoderamento, enfatizam o saber escolarizado e a participação política (idoso como ator social), isto é, destacam que só por meio de práticas pedagógica na EJA baseada na troca de experiências, na conscientização e na emancipação dos sujeitos (idosos) é que será possível ressignificar as relações e modificar os papéis sociais.

Apontam que a educação é um ato político e de luta, por isso, é preciso exigir dos governantes mais políticas públicas voltadas para a

EJA, uma formação específica para os professores destinados a EJA e uma prática pedagógica na modalidade baseada no diálogo⁶¹, pois só assim os estudantes buscarão sair da condição de oprimidos⁶².

Ainda trazem a importância de refletir sobre a auto-imagem das pessoas idosas perante o seu envelhecimento, motivo pelo qual leva as pessoas idosas a frequentar a EJA, devido às necessidades, às expectativas e às metas a serem realizadas.

Também se salienta que muitos idosos possuem dificuldade em voltar/iniciar a estudar, por vergonha da sua condição de analfabeto na velhice, contudo, quando se encorajaram e começam a frequentar a escola se percebem mais capazes. Assim, passam a encarar a velhice não como um obstáculo para aprender, mas se preocupam se terão tempo suficiente para realizar tantos projetos.

Enfatiza-se que as aprendizagens na EJA precisam surtir efeitos psicossociais mais imediatos nos estudantes idosos, como melhoria da autoconfiança, da empregabilidade, o engajamento político, do envolvimento com questões sociais, etc..

Desse modo, as pesquisas desse período trazem de modo geral à discussão sobre escolarização para pessoas idosas na EJA, com evidências de empoderamento destacando de maneira geral, as práticas pedagógicas e a importância da valorização dos saberes dos estudantes idosos

As principais considerações dessas pesquisas indicam a necessidade da inter-relação entre a escolarização na EJA (forma política de intervenção no mundo) e a emancipação dos sujeitos idosos, a fim de se fortalecerem na coletividade e serem mais participativos na sociedade.

Neste sentido, tais dados contribuem para justificar esta pesquisa e a necessidade em realizar uma investigação sistematizada para compreender a existência (ou não) de uma relação entre o empoderamento de pessoas idosas e os saberes escolares na Educação de Jovens e Adultos

⁶¹ Segundo Freire (2001), o diálogo permite que cada pessoa com seu conhecimento e visão de mundo possam realizar transformações nos eventos sociais, especialmente ao dizer que “[...] estou interessado em explorar possibilidades que tornem claro que estar nas ruas não é um evento natural, mas sim um evento social, histórico, político, econômico [...]” (FREIRE, 2001. p. 37).

⁶² De acordo com Freire (1980, p.32) “[...] o oprimido é aquele que tem sua humanidade diminuída pelos opressores, e ter a humanidade diminuída implica se reconhecer inacabado, inconcluso, reconhecendo assim sua desumanização. É também, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade- a de sua humanização”.

do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

1.6 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Compreende-se que são as escolhas metodológicas que indicam os caminhos a serem percorridos pela investigação científica e, que de maneira inevitável, revelará a visão de mundo e as intenções do/a pesquisador/a frente ao objeto de estudo. Assim, entende-se que o seu trabalho vai revelando o conhecimento específico, o qual é carregado de todas as peculiaridades desse sujeito, principalmente as concepções políticas, visto que, “[...] o ato de pesquisar é um ato político, sendo impossível estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o objeto pesquisado” (GOMES, 2001, p.9).

Severino (2007, p. 15) contribui com essa visão ao dizer que a pesquisa científica tem caráter pessoal

[...] em uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social.

Para a realização desta pesquisa, fez-se a opção por uma abordagem qualitativa com características exploratórias. A escolha por essa abordagem se origina especialmente pelo lugar ocupado pelo/a pesquisador/a, visto que segundo Triviños (1987) na abordagem qualitativa o pesquisador busca interpretar os fenômenos e atribuir a eles significados, de modo a explorar as características individuais ou de grupo produzindo achados que não são acessíveis por procedimentos estatísticos ou por outro meio quantitativo.

Entende-se que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos atores sociais envolvidos, aos discursos e os significados transmitidos por eles, uma vez que a forma de interação entre o sujeito (pesquisador/a) e o objeto da pesquisa, ocorre numa relação muito mais

horizontal (sem hierarquização) de onde os dados⁶³ surtem de maneira mais “natural”.

Ludke e André (1986, p.44) apontam cinco características fundamentais à pesquisa qualitativa, as quais também contribuíram para a escolha da abordagem, são elas: o ambiente natural é considerado fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o predomínio de dados coletados descritivos; maior preocupação com o processo do que com o produto; atenção especial do pesquisador com relação ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, tendo em vista que a análise dos dados deve seguir o processo indutivo.

Desse modo, por meio das características fica evidente a presença da subjetividade na abordagem qualitativa, a qual é produzida “[...] sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137). Haja vista que uma pesquisa qualitativa deve buscar a compreensão da forma em que o sujeito age com e no mundo, não só por palavras, mas por gestos, expressões, entonação de voz, atitudes, incluindo tudo aquilo que venha contribuir para a compreensão do fenômeno pesquisado, “[...] já que o sujeito é influenciado e influencia o seu meio social, para que cada momento atual da vida do sujeito represente um momento produtor de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 223).

Cabe lembrar que foi nos anos 80 que a abordagem qualitativa começa a popularizar-se entre os pesquisadores brasileiros da área educacional, uma abordagem que busca superar a ideia de conhecimento “estático”, ou seja, com estrutura fixa.

Follari (2012) destaca que o apelo ao qualitativo tem relação ao apreço pelos “meandros da narração pessoal”, de onde é possível “[...] indicar como os sujeitos valorizam as próprias ações, que explicação oferecem de sua própria história, que configuração realizam de seu passado em relação ao êxito ou ao fracasso de sua condição presente [...]” (FOLLARI, 2012, p.83).

Ludke e André (1986, p.5) trazem a importância da pesquisa qualitativa para compreender dos fenômenos sociais, ao dizerem que

⁶³ De acordo com González Rey (2005a), a coleta de dados não pode ser considerada como uma etapa da pesquisa, tendo em vista que o dado se produz, não apenas coletado como alguns pesquisadores acreditam. Desse modo, o significado atribuído ao dado ocorre por meio de uma produção humana que deve estar aberta a novas informações que a realidade proporciona.

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserida numa realidade histórica [...]. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Dessa forma, percebe-se que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

A investigação que essa pesquisa se propõe, tem como foco principal compreender os fatos, sem ter a preocupação de responder a questões prévias ou de constatar hipóteses, sua atenção maior é com o entendimento do comportamento dos sujeitos investigados.

Minayo (2006, p.22, grifo nosso) acrescenta ao dizer que são

[...] entendidas como aquelas capazes de **incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais**, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

De acordo com Paulo Freire (1980), é imprescindível considerar a realidade social a qual está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social dos sujeitos. Para tanto, faz-se necessário analisar as particularidades na totalidade, visto que nenhum fato ou fenômeno por si próprio se justifica, pois está mergulhado no contexto social, em que ele é gerado e se desenvolve. Desse modo, acredita-se que a metodologia escolhida permite apreender a essência do real em sua contradição, fornecendo instrumentos necessários a uma reflexão crítica a respeito da relação do indivíduo com a sua escolarização.

Com relação à necessidade da pesquisa ser de cunho exploratório, Gil (2010, p. 27, grifo nosso) ressalta que as

[...] pesquisas exploratórias têm como propósito **proporcionar maior familiaridade com o problema**, com vistas a **torná-lo mais explícito** ou a **construir hipóteses**. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Pode-se afirmar que a maioria

das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar.

Assim sendo, o/a pesquisador/a aumenta a sua compreensão perante a temática que está sendo investigada, estando em melhores condições para elaborar questionamentos, bem como para discutir sobre o assunto investigado.

1.6.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: o estudo bibliográfico, a análise documental, o Grupo Focal e as entrevistas semiestruturadas acreditando que esses procedimentos foram os mais adequados para esse estudo.

Compreende-se que para fundamentar as categorias mais importantes do trabalho, bem como para ter elementos concretos para discutir a problematização e aprofundar a discussão teórica sobre o tema, para que haja mais fundamentação teórica para a pesquisa torna-se indispensável o estudo bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. [...] Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Gil (2010, p.29) complementa ao dizer que “[...] em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como [...] fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet”.

Quanto à análise documental, realizou-se um levantamento de documentos legais vinculados ao processo de construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível nacional e local, no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC, cujos órgãos competentes são as redes de ensino municipal e estadual de Florianópolis/SC.

O objetivo dessa análise documental compreende o processo de construção da escolarização da EJA, levando em conta suas dimensões de concepção, os objetivos de ensino, seu amparo legal, suas ações político-pedagógicas dirigidas ao público idoso, etc..

Cabe ressaltar que a análise documental é muito utilizada em várias áreas de ciências humanas e sociais, permitindo mais aproximação do entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Também, os documentos podem ser dos mais variados, escritos ou não, incluindo diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, documentos legais, mapas, etc. (GIL, 2010).

Desse modo, por compreender que os dados revelados deveriam possibilitar que emergissem diferentes pontos de vista sobre o tema, a fim de apreender as visões de mundo dos participantes da pesquisa, bem como por analisar, em profundidade, os significados da escolarização para o empoderamento do grupo de pessoas idosas na escolarização da EJA, justifica-se assim, a escolha pela técnica do Grupo Focal⁶⁴ (GF).

De acordo com Barbour e Kitzinger (1999, p. 4), os Grupos Focais

[...] são muito apropriados para examinarmos como o conhecimento, as ideias, os relatos, a autoapresentação e os intercâmbios linguísticos operam dentro de um determinado contexto cultural. No Grupo Focal, os participantes da pesquisa criam um público uns para os outros.

Entende-se que o Grupo Focal⁶⁵, como estratégia de pesquisa, ao primar por encontros grupais para a obtenção de dados sobre questões específicas de interesse do pesquisado e por se tratar de uma estratégia intencional tendo, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes, se constitui para o estudo de grande importância, visto que as discussões com os participantes podem expressar pontos de vista por meio de seus próprios termos, valores, experiências, crenças, atitudes e representações. Salienta-se ainda, que o GF é conduzido por um

⁶⁴ Salienta-se que a descrição da técnica do Grupo Focal realizada com os participantes da pesquisa encontra-se em anexo.

⁶⁵ De acordo com Backes et.al. (2011, p. 442) “o Grupo Focal como técnica de coleta e de análise de dados representa, em suma, uma nova possibilidade metodológica para as pesquisas qualitativas”.

moderador mediante um roteiro, bem como (se assim desejar) poderá contar com o acompanhamento de um observador participante.

Com relação às entrevistas com a coordenadora do NETI/UFSC, da EJA do Núcleo Centro I e com a professora da EJA (na função de articuladora no NETI/UFSC), em princípio elas não estavam previstas para o presente estudo, contudo, no decorrer dos encontros do Grupo Focal percebeu-se essa necessidade, visto que as questões trazidas pelos participantes da pesquisa precisavam ter maior contextualização.

Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é conduzida por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões que oferecem ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado. Desse modo, busca-se permitir que a informação corra fluentemente de acordo com o relato do entrevistado, sem correr o risco de limitar a sua fala e criar amarras ou entraves para a pesquisa, “[...] mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de ideias” (MANZINI, 2004, p. 3).

Desse modo, os procedimentos que envolveram a coleta de dados para esta pesquisa estão voltados para três fases:

1ª fase Análise de documentos e relatórios estatísticos da EJA (rede municipal de ensino) e do CEJA (rede estadual de ensino);

2ª fase Grupos Focais;

3ª fase Entrevistas semiestruturadas.

1ª fase **Análise de documentos e relatórios estatísticos** sobre a Educação de Jovens e adultos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC fornecidos pela Secretaria Municipal de Florianópolis e pela Secretaria de Estado da Educação/SC.

2ª fase **Grupos Focais** em que, para compô-los, adotou-se o critério do compartilhamento no mesmo local de estudo, bem como a idade dos participantes.

A escolha do Núcleo de Estudos da Terceira Idade, lócus da pesquisa, justifica-se mediante os seguintes fatores: tratar o espaço público de oferta a Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental e

médio), determinar o número significativo de estudantes idosos, oferecer aulas diurnas, ter uma localização privilegiada⁶⁶ na cidade.

Por meio do contato com o NETI/UFSC, fez-se o convite aos estudantes e onze (11) pessoas com faixa etária entre 60 anos ou mais, pertencentes a ambos os sexos, os quais demonstraram interesse em participar da pesquisa. Como se tratava de um convite de participação não houve a adesão de estudantes⁶⁷ do 1º segmento da EJA pertencente à Secretaria Municipal de Educação, no entanto dos nove (9) participantes que estavam no 2º segmento no ano de 2016, apenas 3 (três) deles não frequentaram o 1º segmento da EJA no NETI/UFSC, bem como os 2 (dois) participantes da pesquisa do Ensino Médio do CEJA iniciaram os estudos no 2º segmento da EJA no NETI/UFSC.

O estudo contou com dois (2) grupos para garantir a participação de todos que demonstraram interesse em participar, visto que muitos estudantes realizavam diferentes atividades no espaço do NETI/UFSC e fora dele. Então, organizou-se um grupo no turno matutino e outro, no vespertino. Também houve o privilégio de contar com a ajuda de duas (2) pesquisadoras do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), as quais foram às observadoras participantes⁶⁸.

Por meio da técnica do Grupo Focal, realizaram-se seis (6) sessões, ou seja, três (3) sessões para cada grupo (um grupo no turno matutino e outro, no vespertino) com aproximadamente uma hora de duração, no período de novembro a dezembro de 2016.

⁶⁶ Localização privilegiada diz respeito a um local que facilite a locomoção dessas pessoas (exemplo: com fluxo intenso de ônibus para diferentes bairros e paradas de ônibus próximas ao NETI).

⁶⁷ Uma professora da EJA que trabalha no NETI/UFSC comentou que os estudantes do 1º segmento possuem certo receio em enfrentar algumas situações. É um grupo que possui uma tendência (resistência) em não se expor muito, sentem-se envergonhados e inseguros (com baixa autoestima), necessitando um grande empenho dos professores para convencê-los a participar de outras atividades e para não se acomodarem. Destaca que alguns estudantes quando estão avançando em suas aprendizagens não querem mudar de segmento (turma) porque se apegam demais aos professores e aos colegas. Segundo a professora, o papel da articuladora em 2016 tornou-se fundamental no NETI/UFSC para que esses estudantes sintam-se encorajados e capazes de participar em outras atividades dentro e fora do NETI/UFSC e na presença de outras pessoas.

⁶⁸ Cabe salientar que cada observadora participante ficou encarregada de participar de um turno (matutino ou vespertino) dos encontros do Grupo Focal, devido à disponibilidade de tempo para acompanhar os encontros.

Cada sessão continha uma questão geradora para ser abordada dentro do tema da pesquisa, o qual buscava o entendimento dos sujeitos (participantes) sobre o estudo pretendido. Ao final de cada sessão, realizou-se uma síntese dos conteúdos discutidos pelo grupo.

Salienta-se que a moderadora, ao longo dos encontros, buscou estimular as discussões, encorajando os relatos/depoimentos e assegurando um espaço em que todos os participantes tivessem a liberdade de se expressar e de se sentirem mais a vontade no decorrer de cada encontro. Realizaram-se sínteses retomando o foco da discussão e confirmando as informações. Durante cada sessão, a moderadora procurou falar pouco e ouvir mais, fazendo mínimas intervenções, especialmente para manter o debate focalizado em consonância com as orientações dos estudos sobre o Grupo Focal.

No turno matutino participaram seis (6) estudantes do Grupo Focal e no vespertino, cinco (5) estudantes. Para que essa técnica tivesse êxito foram utilizados um roteiro (com questões norteadoras para cada sessão), um gravador e um caderno de anotações.

A investigação considerou como participantes onze (11) pessoas idosas, sendo estas estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis-SC no ano de 2016.

3ª fase - **Entrevistas semiestruturadas**: no decorrer do Grupo Focal fizeram-se necessário buscar informações com a coordenadora do NETI/UFSC, com a professora efetiva (da EJA) na função de articuladora em 2016 e com a coordenadora do Núcleo da EJA Centro I para situar alguns dados trazidos pelos participantes da pesquisa. As informações prestadas pelas coordenadoras e pela professora possuem autorização para serem publicadas, inclusive com a identificação de seus nomes.

O detalhamento das entrevistas com a Coordenadora do NETI/UFSC (conforme anexo D), com a professora articuladora do NETI/UFSC (conforme anexo E) e com a Coordenadora do Núcleo da EJA Centro I (conforme anexo F) encontra-se nos anexos da pesquisa. O quadro a seguir apresenta as questões norteadoras das entrevistas realizadas.

Quadro 7 - Questões norteadoras para as entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do NETI/UFSC, a coordenadora do Núcleo da EJA Centro I e com a professora da EJA na função de articuladora no NETI/UFSC.

| |
|--|
| Dados gerais de identificação pessoal |
| a) Entrevista com a Coordenadora do NETI/UFSC |
| Como o Projeto Leitura e Escrita teve início no NETI/UFSC? |
| Quando a EJA iniciou no NETI/UFSC? |
| Como você percebe o ensino da EJA no NETI/UFSC? |
| Em sua opinião, qual a importância da escolarização na EJA para o processo de empoderamento dos idosos no contexto do NETI e da sociedade? |
| E, qual o significado da escolarização na vida dos idosos? |
| Como o CEJA chegou ao NETI/UFSC? |
| O Núcleo é destinado para a terceira idade? |
| b) Entrevista com a professora da EJA na função de articuladora em 2016 |
| Como o trabalho da EJA iniciou no NETI/UFSC? |
| Por que a nomenclatura Leitura e Escrita permanece? |
| Os participantes da pesquisa salientaram que existe uma pessoa que está sempre se preocupando com eles, que participa e ajuda nas atividades, vai às palestras, ou seja, faz o acolhimento. Fale um pouco sobre essa função. |
| Como estão organizadas as turmas de EJA no NETI? Existe uma equipe de professores? Como vocês se organizam para atender as turmas? |
| Um fato importante foi que nenhum estudante do 1º segmento quis participar da pesquisa. Esse fato foi isolado ou existe algo a ser considerado na pesquisa? |
| c) Entrevista com a Coordenadora do Núcleo da EJA Centro I |
| Existe uma proposta pedagógica voltada para os estudantes idosos no NETI/UFSC? |
| Qual a média de estudantes por sala de aula nas turmas de EJA do NETI/UFSC? |
| A turma de EJA do 2º segmento foi implantada em que ano? Por que razão? |
| Existe um Projeto Político Pedagógico específico no NETI/UFSC para 2016? |
| Os estudantes idosos mencionaram nos encontros do grupo focal a importância da articuladora das atividades no NETI/UFSC. Como podemos definir essa função? |

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Destaca-se ainda, que por meio do Grupo Focal se levantaram os dados da pesquisa no segundo semestre de 2016, resguardando a identidade dos indivíduos que participaram da pesquisa foram criados nomes fictícios para eles. E, que no NETI/UFSC estão alocadas turmas de EJA do ensino fundamental e médio cujos órgãos responsáveis são a Secretaria Municipal de Educação (EJA- ensino fundamental) e a Secretaria de Estado da Educação/SC (CEJA- ensino médio).

Mediante os instrumentos de coleta, o estudo buscou identificar por meio das colocações, gestos, expressões, tom de voz,..., como as pessoas idosas se percebem com e no mundo ao se apropriarem do saber escolarizado na EJA em diferentes níveis de ensino – no ensino fundamental na EJA: no 2º segmento e no ensino médio do CEJA - isto é, se o conhecimento escolar lhes possibilita ou não maior participação social e tomada de decisões sobre as situações vividas.

Posteriormente, serão apresentados os resultados alcançados no estudo, por meio da análise dos dados, as quais foram agrupadas em categorias elaboradas a partir das ideias centrais encontradas na tabulação dos dados (conforme o anexo A).

1.6.2 Os sujeitos pesquisados

Os protagonistas desse estudo possuem diferentes origens, vivências, situações financeiras, relações familiares, condições de saúde, crenças, costumes e modos de ser, pensar e agir diversificados. São pessoas das camadas populares que iniciam/voltam à escolarização da Educação de Jovens e Adultos na etapa da vida definida como velhice.

A Tabela 3 mostra o perfil dos participantes dentro das seguintes características: nome fictício, idade, estado civil, situação ocupacional, naturalidade, bairro em que reside, número de filhos e atividades que realizam.

Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

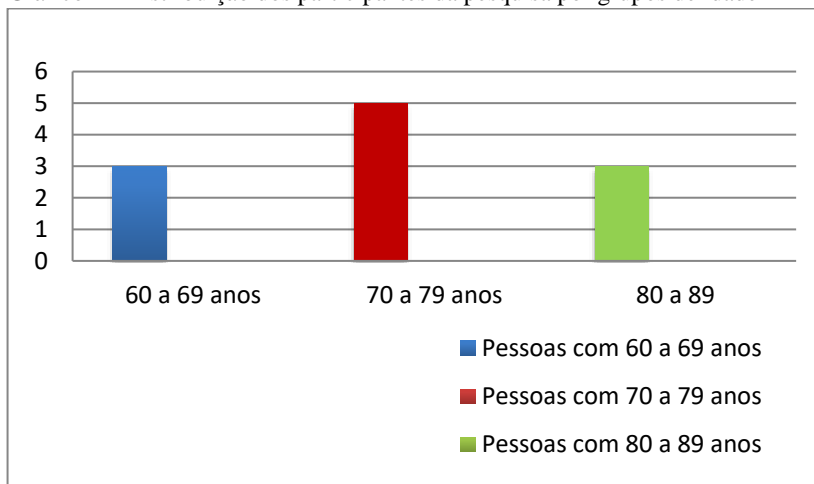
| PARTICIPANTES ESTUDANTES DA EJA | IDADE | ESTADO CIVIL | SITUAÇÃO OCUPACIONAL | NATURALIDADE | BAIRRO E/OU CIDADE DE MORADIA | FILHOS (n°) | ATIVIDADES QUE REALIZAM |
|--|--------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------|--|
| 1. Ana 2º segmento - EJA | 62 anos | Viúva | aposentada | Serro Negro/ SC | Trindade/ Florianópolis | 3 | Realiza artesanato e participa do grupo de Contação de Histórias no NETI |
| 2. Beatriz, 2º segmento - EJA | 64 anos | Viúva | pensionista | Tubarão/ SC | Forquilhas-Terra Firme/São José | 6 (1falec.) | Trabalha como costureira |
| 3. Sandra 2º segmento - EJA | 75 anos | Viúva | aposentada | Ituporanga/ SC | Itacorubi/ Florianópolis | 6 | Faz hidroginástica e ginástica na UFSC e realiza artesanato |
| 4. Denise 2º segmento - EJA | 68 anos | Separada (há 8 anos) | aposentada | Serro Negro/ SC | Serrinha/ Florianópolis | 8 (2falec.) | Frequenta a Igreja Universal |
| 5. Flávia, E.M. - CEJA | 82 anos | Viúva | aposentada | Florianópolis/ SC | Trindade Florianópolis | 10 (3falec.) | Realiza ginástica e pilates |
| 6. Ilza, E.M. - CEJA | 75 anos | Viúva | aposentada | Criciúma/ SC | Antônio Carlos | 3 | Faz aula de Estimulação da Memória no NETI |
| 7. Lia, 2º segmento - EJA | 74 anos | Casada | aposentada | Florianópolis/ SC | Trindade/ Florianópolis | 3 | Joga vôlei e realiza ginástica na UFSC |
| 8. Marcelo 2º segmento - EJA | 80 anos | Solteiro | aposentado | Venâncio Aires/ RS | Coqueiros/ Florianópolis | 0 | Não realiza atividades |

| | | | | | | | |
|----------------------------------|---------|--------|-------------|-------------------------|--|-----------------|--|
| 9. Nádia, 2º segmento - EJA | 75 anos | Viúva | pensionista | Florianópolis/SC | Centro/ Florianópolis | 5 (2falec.) | Faz aula de estimulação da memória no NETI e realiza ginástica na UFSC |
| 10. Olinda, 2º segmento - EJA | 81 anos | Viúva | aposentada | Pinheiro Machado/ RS | Rio Vermelho/ Florianópolis | 11 (2falec.) | Realiza ginástica na UFSC, participa do Grupo de Convivência, teatro na UFSC e do Grupo Mulheres SM no IFSC |
| 11. Paula, 2º segmento - EJA | 73 anos | Casada | aposentada | Guatambú/ SC | Caeira do Saco dos Limões/ Florianópolis | 4 | Realiza ginástica e costuma fazer caminhadas. |

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, (2016).

Dos onze (11) sujeitos investigados, dez (10) são do sexo feminino e apenas um (1) do sexo masculino, com idades que variam de sessenta e dois (62) a oitenta e dois (82) anos, havendo mais concentração de pessoas idosas na faixa etária de 70 a 79 anos, como também o predomínio de mulheres na escolarização e nessa fase da vida, evidenciando assim a feminização da velhice na EJA do NETI/UFSC. O gráfico 2 mostra a distribuição dos participantes idosos por grupos de idades.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes da pesquisa por grupos de idade



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, (2016).

Um dado importante é que, apenas duas (2) pessoas (mulheres) possuem relação oficializada enquanto as demais (mulheres) parecem não ter esse vínculo. Isso nos instiga a pensar que as mulheres com relação oficializada vêm recebendo nessa fase da vida maior apoio de seus companheiros (maridos) para estudarem, tratando-se de uma conquista perante as condições de “violência doméstica⁶⁹”, “violência de gênero⁷⁰”,

⁶⁹ A violência doméstica é ocasionada pela relação de desigualdade entre homens e mulheres, “[...] a qual impõe à mulher a obediência e submissão ao homem, numa situação de inferioridade” (SALEH; SALEH, 2014, p. 4) e, portanto fere o direito à liberdade de todos/as (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

⁷⁰ A violência de gênero “[...] é um fenômeno social que atinge todas as Sociedades, inclusive as que se dizem democráticas. Todavia, é imperioso o seu combate, haja vista que se apresenta em 70% dos casos no domicílio da mulher agredida, produzindo condutas violentas e danos psíquicos graves não somente

em que se preza por uma relação de inferioridade das mulheres perante os homens, visto que essa

[...] condição de hipossuficiência da mulher decorre do desenvolvimento histórico-cultural de uma Sociedade patriarcal, que sempre teimou em colocar a mulher submissa ao homem, vista como o ‘sexo frágil’. Já o homem foi preparado, desde a infância, para ter atitudes agressivas (SALEH; SALEH, 2014, p.3).

Portanto, o fato das mulheres idosas e casadas ao estarem saindo do espaço doméstico (privado) para ingressarem no espaço público (NETI, UFSC, EJA, comunidade, etc.) fazem valer o “direito de poder estudar” (como também, de pensarem mais em si, de estarem na presença de outros/as e de agir conforme suas vontades) representa uma grande conquista, haja vista que “as disparidades no acesso a educação é uma das formas de contribuir para a desigualdade entre homens e mulheres” (LISBOA, 2007, p.4).

Quanto à naturalidade dos participantes nove (9) nasceram em diferentes cidades no estado de Santa Catarina e dois (2) participantes nasceram no estado do Rio Grande do Sul em cidades distintas, ou seja, 82% dos participantes da pesquisa nasceram no estado de Santa Catarina e 18% nasceram no estado vizinho (no RS). Salienta-se que apenas três (3) participantes nasceram na cidade de Florianópolis.

Quanto à localização em que residem seis (6) participantes declararam que moram em bairros próximos ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC, como: Trindade, Itacorubi, Serrinha e Caieira do Saco dos Limões. Já os demais participantes revelaram que residem mais afastados do NETI/UFSC em outras localidades de Florianópolis, uma (1) reside na Grande Florianópolis, em São José e uma (1) reside na cidade de Antônio Carlos, numa distância de 45,1km de Florianópolis (por via BR-101). A participante que mora em Antônio Carlos declarou que a distância percorrida é compensada pelo acolhimento que teve no NETI/UFSC, por isso não costuma faltar às aulas.

Também nove (9) participantes declararam que estão aposentados e duas (2) são pensionistas e com relação ao estado civil sete (7) participantes se declararam viúvas, duas (2) casadas, uma (1) separada e

nas vítimas, como nos demais membros da família” (SALEH; SALEH, 2014, p.13).

um (1) solteiro, ou seja, mais da metade (64%) dos participantes da pesquisa enfrentam a viuvez⁷¹.

Os dados acima ganham mais significado quando se evidencia uma situação atípica em nossa sociedade, em que o único homem, participante da pesquisa, não constituiu o matrimônio nem mesmo possui filhos, embora tenha o desejo de encontrar alguém para compartilhar a vida.

Outra situação atípica é que ao constatar que entre as dez (10) mulheres da pesquisa, apenas duas (2) são casadas e que estas, nessa fase da vida são incentivadas pelos maridos a continuar/iniciar seus estudos, postura nunca antes adotada (por eles) em outras fases da vida.

As participantes viúvas salientaram que a perda do companheiro trouxe um enorme vazio para suas vidas, por vezes se sentiram desorientadas e deprimidas, sem vontade de viver, no entanto, ao decidirem estudar nessa fase da vida essa sensação se modificou. Conforme relatado por uma participante:

Bom, a minha vinda para EJA foi uma situação bem delicada porque eu vim de Rondônia por motivo de doença do meu marido e ele chegou aqui e a doença venceu ele e eu perdi ele. E aí eu fiquei desnordeada pela perda, né? [...] E foi a minha chegada na EJA e estou aqui até hoje eu me encontrei com professores maravilhosos. é uma coisa que não se recupera, mas senti que não estava sozinha que tinha gente comigo, amigos, amigos que eu não pensava encontrar [...] (ILZA, 75 anos, CEJA - E.M.).

O fato de Ilza (75 anos, CEJA - E.M.) se perceber “desnordeada pela perda” do marido revela a imagem social que é internalizada na condição feminina, compreendida em relações de submissão, dependência..., geradas na possessividade (poder de reprimir, censurar, determinar,...) da figura masculina de nossa sociedade (patriarcal). Para Ilza “a chegada na EJA” fez com que se percebesse “carregada” de gente (não mais se percebendo sozinha), portanto é preciso que a EJA seja pensada como outra escola, como espaço de socialização, espaço de reconhecimento/fortalecimento dos sujeitos, espaço de compartilhamento de saberes, espaço de luta por direitos, etc..

⁷¹ No decorrer da pesquisa foi constatado que um número significativo de participantes residem sozinhos e, que, as pessoas viúvas adquiriram animais de estimação como forma de possuir uma companhia.

Com relação ao número de filhos dos participantes, varia entre três (3) a onze (11) filhos, sendo que apenas um (1) participante do sexo masculino não possui filhos. Cabe lembrar que, tradicionalmente, a representação social atribuída à figura masculina tem como “exigência” possuir descendentes, como também ser o provedor da família.

No decorrer da pesquisa, as participantes se ativeram em salientar a constante preocupação perante os afazeres domésticos, a educação dos filhos e a opinião e decisão do marido, portanto o zelo familiar tomou conta de suas vidas, a passo que toda essa dedicação fez com que essas mulheres abdicassem de tantas coisas que gostariam de ter realizado. Isso se evidencia no seguinte relato:

Também estava pensando aqui eu estudei um pouco, aí depois casei muito nova e veio os filhos, aí eles vão tirando o tempo da gente e agora já estão tudo casados, então eu comecei a pensar, eu preciso dar uma melhorada e voltar à sala de aula para pensar (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

A influência dos papéis sociais de gênero da sociedade (que marca uma posição social) falou mais alto em suas vidas a ponto de não conseguirem naquela época fazer valer os desejos, as vontades, as metas, porém neste momento da vida buscam suas realizações. Desse modo, apesar de, durante muito tempo, a educação das mulheres terem sido desvalorizadas por suas famílias, pois historicamente tinham outras tarefas a ser priorizadas.

Hoje em dia, este quadro vem sofrendo mudanças, efeito das mudanças culturais, pois o modo de vida e o relacionamento entre homens e mulheres foram sendo alterados⁷², adaptando-se às exigências do próprio tempo. Essa alteração na relação entre homens e mulheres de poder e de submissão da mulher vem sendo desconstruída com o passar dos anos.

Segundo Lisboa (2013, p.18), o produto da dominação-opressão de gênero tem sido historicamente uma situação vivida pelas mulheres de países subdesenvolvidos. Afirmando que “Em todas as sociedades, os cidadãos organizam suas vidas dentro de duas lógicas: a da casa (o privado) e a da rua (o público)” (LISBOA, 2013, p.119). No entanto, no Brasil não há um contraste rígido e simples entre casa e rua, pois “[...] a casa tanto pode definir o espaço íntimo e privado de uma pessoa [...]

⁷²“ Portanto, casa e rua transcendem a lugares físicos, visto que são espaços de pessoas, de relações, de julgar, de decidir, de conflitos, etc..

quanto um espaço social máximo e absolutamente público, como ocorre quando nos referimos ao Brasil como ‘nossa casa’” (DA MATTA, 1991, p.19). Portanto, casa e rua transcendem a lugares físicos, visto que são espaços de pessoas, de relações, de julgar, de decidir, de conflitos, etc..

Nesse sentido, compreende-se que a saída da mulher do espaço doméstico para a vida pública foi conquista extremamente significativa, pois esse deslocamento fez com que a mulher resistisse às imposições perante essa conquista⁷³ e buscasse demarcar o seu lugar, mais legitimamente, uma luta que permanece ainda hoje.

De acordo com Lisboa (2003, p.19),

[...] a perspectiva de gênero exige uma nova postura diante da concepção de mundo, aos valores e ao modo de vida, ou seja, põe em crise a legitimidade do mundo patriarcal. Esta perspectiva permite compreender que as relações de desigualdade e iniquidade entre os gêneros são produtos de uma ordem social dominante e que as múltiplas opressões de classe, raça, etnia, geração que se exercem sobre as mulheres configuram uma superposição de domínio.

Interessante é que, nesta fase da vida, as participantes da pesquisa revelaram com muito entusiasmo que são incentivadas, valorizadas e reconhecidas pela família, inclusive aquelas que permanecem casadas. Flávia relata que

[...] a minha nora é professora de matemática me ajuda também. Mas é bom isso aí né? Eles ficam felizes da vida. A vó estudando! Que legal! Tudo contente. [...] Mas é assim meus filhos adoram, meus netos adoram, meu genro é professor e ele me incentiva muito, no trabalho de pesquisa ele já vai para a internet e me ajuda a pesquisar, me adora! É que ele percebe que eu tenho muita força que eu tenho muita vontade de vir aqui estudar (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

Já o participante do sexo masculino revelou certa frustração em ser solteiro, pois menciona que sempre teve o desejo de namorar, mas nunca

⁷³ Trata-se de um espaço que somente era ocupado pelo sexo masculino, cujo arbítrio de poder é fazer com que o sexo feminino se perceba deslocado, muitos são os mecanismos de opressão utilizados, dentre eles: o assédio moral, o fato de ter filhos e ter que parar de estudar ou trabalhar, etc..

conseguiu, uma vez que o tempo dedicado ao trabalho não lhe impossibilitou momentos de descontração, como: bailes, passeios, etc.. Salientou que suas experiências de vida não foram tão boas, especialmente na sua infância, período em que foi criado por seu irmão e esposa (sua cunhada), os quais lhe maltratavam muito, uma experiência que, segundo ele, será difícil de ser superada, pois foi nessa época que por negligência de sua cunhada ficou surdo de um dos ouvidos.

Dos onze (11) participantes da pesquisa, seis (6) declararam que realizam diferentes atividades no próprio Núcleo de Estudos da Terceira Idade e na Universidade Federal de Santa Catarina, como: hidroginástica, vôlei, Contação de História no NETI/UFSC, a aula de Estimulação da Memória, dentre outras. Também dois (2) participantes mencionaram que realizam atividades físicas em outros espaços (fora do NETI e UFSC) e três (3) participantes não praticam atividades físicas, ou seja, uma trabalha como costureira, outra vai com frequência a Igreja Universal e outro somente estuda na EJA do NETI/UFSC. Também uma (1) participante da pesquisa declarou que participa do Grupo Mulheres SIM⁷⁴ no IFSC e duas (2) participantes estão no NETI desde a implantação do curso⁷⁵ intitulado

⁷⁴ O Programa Mulheres SIM “[...] é um programa de extensão do IFSC vinculados à PROEX. O Programa Mulheres SIM busca a valorização da mulher, o acesso aos direitos, à cidadania e às possibilidades de geração de renda, ou seja, o empoderamento feminino. O programa é destinado a um público alvo: mulheres que possuem mais de 15 anos, em vulnerabilidade social e preferencialmente sem escolaridade” (IFSC, 2016). O programa busca abordar a transversalidade de gênero nas políticas sociais públicas, a fim de promover iniciativas de inclusão educacional, econômica, social, cultural e pessoal às mulheres, contribuindo para “[...] a autonomia, o combate à violência, a consolidação da cidadania feminina e o desenvolvimento sustentável, articulado com as políticas públicas de educação, assistência social, saúde e segurança. Estas iniciativas buscam fortalecer as ações institucionais que atendem ao quinto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Igualdade de gênero)”. O Programa Mulheres SIM é composto por 4 projetos: 1) **FIC Curso Educação e Gênero** ou **FIC Geração de Renda, Tecnologia e Valorização do Trabalho Feminino**; 2) **Ciclo de palestras e oficinas**; 3) **Feira de Economia Solidária** e 4) **Acompanhamento de Egressas**: dados estatísticos para avaliação do programa e monitoramento e acompanhamento das egressas no mundo do trabalho. O ingresso é via sorteio público.

⁷⁵ Conforme já mencionado na pesquisa, o curso “[...] emerge a partir de ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo um trabalho de escolarização junto a idosos e adultos no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina, por intermédio do Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI/UFSC e do Centro de Ciências da Educação” (LAFFIN, 2012, p.142).

“*Leitura e Escrita*⁷⁶” o qual foi direcionado ao público adulto e idoso a partir de um diagnóstico que apontou a necessidade de processos educativos no Núcleo. Assim, o curso implantado buscou “[...] constituir uma relação com o saber do mundo letrado uma vez que [...] [vivemos] numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado” (LAFFIN, 2012, p.142). Uma das participantes revela a sua chegada ao processo educativo no NETI

Eu já estou aqui há muito tempo, oito anos, fui uma das primeiras a vir para aqui. Quando vim para cá nossas professoras eram tudo voluntárias não eram efetivas. Depois elas entraram e são tudo professores da Prefeitura ou do Estado, são professores muito bons. O “fulano” era voluntário e agora é professor e daí de repente nesse meio tempo eu fiquei doente tive afastada [...]. Fui fazer terapia e depois voltei aqui para o NETI. [...] Essa é a vida maravilhosa que eu tenho! (LIA, 74 anos, 2º segmento - EJA)

Cabe destacar que dos onze (11) participantes da pesquisa, nove (9) estudam em turmas da EJA no NETI/UFSC pertencentes à Secretaria Municipal de Florianópolis e dois (2) estudam na única turma do CEJA⁷⁷ no NETI/UFSC, pertence à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Os participantes da pesquisa destacaram o carinho dos professores da EJA e dos funcionários do NETI/UFSC para com eles, especialmente a professora que em 2016 esteve na função de articuladora na EJA da prefeitura. Essa relação de se perceber acolhido/a, integrante de um grupo e valorizado/a por todos fortalece a ideia de que a relação com o saber num contexto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) abarca uma dimensão de identidade, isso se clarifica nas palavras de Paula:

Eu me sinto muito valorizada aqui no NETI porque aqui somos só nós, da terceira idade [...], todas as pessoas são da mesma idade e estuda e tudo, né, é melhor. E os professores são maravilhosos, todo o

⁷⁶ No decorrer da pesquisa, trataremos com mais detalhes sobre o curso, pois foi a partir dele que a EJA veio a se constituir no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC.

⁷⁷ Referente à sigla do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, o qual faz parte da Gerência de Educação Regional da Grande Florianópolis, da Secretaria de Estado da Educação.

pessoal do NETI também. E tem uma professora que quando a gente não vem, ela liga para saber o que está acontecendo e ela dá muita segurança para gente nos estudos (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA).

Nessa perspectiva, Charlot (2000) afirma que o:

[...] aprendiz faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Também os participantes salientam a diferença do lanche fornecido pelos órgãos que ofertam a EJA, em que um órgão contempla uma variedade e a fartura de alimentos para lanche e o outro, uma escassez e sem variedade nos alimentos, consideraram essa situação injusta já que todos estudam no mesmo ambiente (no NETI).

Portanto, os participantes da pesquisa revelam alguns motivos para escolher o Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC para estudar na EJA, são eles:

- a facilidade de acesso ao NETI/UFSC, pois o fato do Núcleo pertencer a uma Universidade há um fluxo intenso de transporte coletivo para diferentes localidades da cidade. No entanto, os participantes relatam que nem sempre são bem tratados pelos motoristas de ônibus e que o espaço urbano não está acessível a todos, especialmente para quem tem dificuldade de locomoção ou mobilidade reduzida;
- a identificação com o público adulto e idoso, o fato de conviver com pessoas mais ou menos da mesma faixa etária trazem aos participantes da pesquisa mais segurança para falar no grupo, para expor as ideias e as dificuldades, pois entendem que pertencem a uma geração com um passado opressor (foi negado o direito de estudar). Tinham vergonha de não saber ler e escrever, de ter pouco estudo ou de não ter continuado os estudos. Também entendem que esse convívio na/o EJA/CEJA lhes fortalece, melhora a autoestima porque todos se ajudam, existe um respeito perante o ritmo de aprendizagem de cada um e que esse espaço fez a vida fazer sentido para eles, pois estão mais atuantes e participativos na sociedade;

- a participação em outras atividades no Núcleo e na Universidade, os participantes contam que depois que começaram a participar do Núcleo suas vidas mudaram para melhor, pois estão inteiramente envolvidos em atividades contribuindo para que se sentissem mais valorizados, bem como lhes trouxe responsabilidades perante as mudanças sociais (lutar contra o preconceito e a discriminação social perante a velhice), provocando um engajamento desses sujeitos;
- o acolhimento dos profissionais do NETI/UFSC e dos professores da/o EJA/CEJA, alguns participantes da pesquisa foram convidados pelos próprios estudantes da/o EJA/CEJA, outros, por indicações de profissionais da área de saúde, de familiares e professores. Os participantes revelam a grande satisfação de estar em um lugar em que são tratados com muito carinho, respeito e dedicação.

Por meio dos dados coletados no Grupo Focal⁷⁸ foi possível identificar que os estudantes idosos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no NETI/UFSC, em sua maioria são pessoas que, pelas circunstâncias da vida, distanciaram-se do percurso escolar ofertado no sistema regular de ensino e que a modalidade (EJA) veio nessa fase da vida, como uma possibilidade de início ou continuidade nos estudos, aliás, tornou-se o momento em que essas pessoas querem adquirir mais conhecimentos, pois estão dispostas a pensar e agir conforme as suas vontades.

É diante dessa constatação, que se espera no decorrer da pesquisa situar cada participante, para que se perceba um sujeito, possuidor de história e de cultura, um ser em relações, um ser inacabado, que age no e sobre o mundo, produzindo-se e sendo produzido (por esse mundo) ao mesmo tempo, assim, vai-se refazendo (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1980, 2002, 2006). Como se tratam, no decorrer da pesquisa, as questões do reconhecimento da pessoa idosa e de seu empoderamento fica aqui marcada a necessidade de abordá-los.

A partir dos elementos apresentados, a dissertação está organizada em quatro capítulos que apresentam uma sistematização do referencial teórico utilizado para embasamento do entendimento do tema do estudo, bem como para análise dos dados coletados no trabalho.

⁷⁸ Este dado será explorado posteriormente.

No **primeiro capítulo**, encontra-se a introdução do trabalho evidenciando o percurso, o interesse pela pesquisa, o contexto histórico e político do NETI/UFSC (lócus da pesquisa) e as aproximações ao sujeito idoso. Analisam-se, no **segundo capítulo**, os dados documentais sobre a escolarização da Educação de Jovens e Adultos [e também de estudantes idosos] no Brasil e no contexto do NETI/UFSC em Florianópolis, as regulamentações e as concepções pedagógicas no sentido de compreensão do contexto da pesquisa. No **terceiro capítulo**, expõem-se referenciais teóricos sobre o empoderamento principalmente com base em Freire (1980, 1996, 2002, 2006), Freire e Shor (1986); Freire e Macedo (1990) Lisboa (2003) e Charlot (2000, 2001, 2013). Finaliza-se o diálogo com os dados, no **quarto capítulo**, caracterizando os alcances da escolarização da EJA, no que se refere ao empoderamento de idosos e sua participação política de inserção no e com o mundo e apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

2 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS DA EJA NA ATUALIDADE: COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 A EJA NOS DOCUMENTOS LEGAIS E DE ORIENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A “PRESENÇA” DAS PESSOAS IDOSAS NESSE CONTEXTO.

A Educação de Jovens e Adultos nasce da união e do compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, por esse motivo é uma modalidade de ensino que preza por seus compromissos com e para o povo, marcada por uma história de lutas e morosidade de conquistas, especialmente no campo dos direitos legais em nosso país, o qual será evidenciado neste momento.

Um foco de análise essencial no contexto da pesquisa refere-se a buscar os objetivos para a Educação de Jovens e Adultos em documentos de orientação e normativos, tais como: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Parecer Nacional de Educação (CNE 11/2000), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a CONFINTEA VI (GADOTTI, 2009), entre outros.

Cabe destacar que a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI foi realizada em Belém, no estado do Pará, em dezembro de 2009, sendo de suma importância para o Brasil, haja vista que foi o primeiro país do hemisfério sul que sediou uma CONFINTEA. Nessa conferência o diálogo voltou-se para as políticas e a promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global, com a temática: “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*”. Houve um movimento nacional de preparação, impulsionado pelos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, reunindo milhares de pessoas nas diferentes regiões do país para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD, 2009).

Na visão de Gadotti (2013, p.6) “O Brasil, ao indicar, no Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI, a “Educação Popular de matriz freireana” como sua referência de Educação de Jovens e Adultos, estava também indicando o seu entendimento da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Desde 2009, busca-se consolidar uma Política Nacional de Educação Popular capaz de garantir os princípios defendidos pelos coletivos de EJA nos diferentes fóruns e demais espaços de atuação. Essa política nada mais faz do que instituir o que já ocorre nas práticas da EJA no Brasil”.

Também não há como falar na Educação de Jovens e Adultos sem trazer a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pois de forma clara e objetiva tratou de firmar mundialmente o seu compromisso perante o ser humano, ao preconizar os direitos fundamentais aplicáveis a todo homem e a toda a mulher do planeta sem nenhuma distinção, cuja luta é contra a opressão e a discriminação. Cabe lembrar que a Declaração consolidou as exigências de liberdade, igualdade e dignidade dos seres humanos, assegurando a cada cidadão uma digna convivência, livre e isonômica⁷⁹.

O direito à educação, expresso no artigo 26 da Declaração (1948), tornou-se peça-chave para compreender a real importância de outros direitos humanos e sociais preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, portanto, a educação passa a ser pré-condição⁸⁰ para a concretização do exercício dos direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais, como: o direito ao voto, o direito de ser eleito, o direito de receber um pagamento digno pelo trabalho prestado, o direito de participar da vida cultural da comunidade, o direito ao lazer, entre outros.

Gadotti (2013, p.26) ressalta que

[...] a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. Há, em nosso país, muitas bolsas de estudo para pós-graduados que se dedicam, exclusivamente, aos estudos, e nenhum auxílio para os analfabetos que precisam trabalhar para se sustentar e enfrentam as piores condições de estudo.

A Constituição Federal de 1988 é considerada a mais democrática das constituições brasileiras, visto que primou pela participação da sociedade, bem como instituiu o Estado Democrático de Direito destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. Em seu artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade e de disposições transitórias, como também são definidas metas e recursos

⁷⁹ De acordo com o dicionário da língua portuguesa (SACCONI, 2010a, p.1212), esse adjetivo é relativo à isonomia cujo significado é “[...] igualdade de direitos, leis ou privilégios [...]”.

⁸⁰ Por compreender que para a concretização do exercício dos direitos é preciso um mínimo de instrução/conhecimento.

orçamentários para a erradicação do analfabetismo. No entanto, o público-alvo da EJA é considerado nessa Constituição como pessoas que “[...] não tiveram acesso à idade própria” (BRASIL, 1988, p.122).

Di Pierro (2000, p. 211) ressalta que o termo “idade própria” expresso no artigo 208 contribui com a ideia de que existe uma idade apropriada para aprender e, portanto, a Educação de Jovens e Adultos torna-se uma política compensatória, cujo objetivo é repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, sendo as fases consideradas apropriadas para aprender.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos por meio da Constituição (1988) adquiriu condições legais de “garantias” de acesso, de permanência e de conclusão nos estudos, um direito de todos ao conhecimento historicamente acumulado, bem como passou a ser reconhecida como modalidade da educação básica. Cabe destacar que a oferta, a ampliação de vagas e o financiamento ficam a cargo dos estados e município e não do governo federal.

Corroborando, ainda, que a Educação de Jovens e adultos recebeu destaque ao ganhar um capítulo único na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, entretanto, essa “conquista⁸¹” veio permeada de intenções, visto que em seu conteúdo é nítida a visão de educação compensatória, evidenciado no artigo 38 ao trazer a EJA como “cursos e exames supletivos” e no artigo 37 § 1º que trata da garantia de oferta e de continuidade nos estudos de pessoas⁸² jovens e adultos que não tiveram a oportunidade “na idade própria”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 possibilitou grandes conquistas para Educação de Jovens e Adultos,

⁸¹ Por conquista, entende-se o fato da modalidade ganhar destaque na Lei que lhe ampara, no entanto, ao trazer para a modalidade a “função reparadora” acaba retrocedendo perante aos avanços legais da EJA conquistados na Constituição de 1988, quando o ensino fundamental passa a ser considerado como direito público subjetivo (Art. 208 § 1). O direito subjetivo, segundo Duarte (2004, p.113), “[...] configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor”.

⁸² Percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 não evidencia os estudantes idosos, aliás, a falta de visibilidade desse público já está explícita no próprio nome da modalidade.

especialmente ao trazê-la em um capítulo específico e ao torná-la uma modalidade de ensino situada na Educação Básica, superando, assim, sua dimensão de suplência. Similarmente, ao trazer em seu artigo 37 a garantia de acesso e continuidade dos estudos àqueles que não tiveram em idade própria, revela a preocupação com a oferta da educação a todos. No entanto, a expressão “idade própria” - herança da Lei Nº 5.692/71 - vem carregada de preconceito disseminando a ideia de que existe uma idade “certa” ou “adequada” para se aprender (GADOTTI, 2013, p.66). Desse modo, a EJA é vista como o depósito dos excluídos cuja função é compensar a escolaridade “perdida”.

As principais leis de educação, como a LDB nº 9.394/96, ao mencionar a educação de jovens e adultos como única ação educacional destinada à população “fora da idade escolar”, não se trata da diversidade existente entre os sujeitos que integram uma mesma categoria, como no caso a categoria “adulto”. Sabe-se que existe uma grande diferença entre um adulto de vinte e cinco (25) anos para um de cinquenta e nove (59) anos, do mesmo modo que não há como pensar que essa categoria seja capaz de contemplar a população idosa.

Entende-se que para demarcar o lugar do estudante “idoso” é preciso que ele receba mais visibilidade na EJA, mas para isso precisa estar em evidência, visto que o fato de não expressá-lo com maior propriedade e clareza pode ser interpretado como um descompromisso perante o aprendizado das pessoas idosas, perante as especificidades desse público, bem como contribui para a exclusão social em vez de fortalecer a educação ao longo da vida.

O fato da LDB nº 9.394/96 não evidenciar o público idoso, supostamente traz a ideia de que a categoria “adulto” pode abarcar/incorporar esse público, provocando assim, sérios impactos à metodologia de ensino, visto que, não há como pensar em “oportunidades educativas apropriadas” sem evidenciar as características distintas de cada público-alvo.

Woiciechowski (2006), em sua dissertação⁸³, aponta que os idosos precisam de mais atenção e tempo para suas aprendizagens do que os estudantes jovens e adultos, além de apontar que o ideal para esse público seriam turmas diurnas a fim de facilitar a locomoção e possibilitar mais segurança. Portanto, entende-se que a categoria idoso ao ser assinalada provocará reflexões sobre o fazer pedagógico com pessoas na velhice,

⁸³ Dissertação intitulada *Jovens, adultos e idosos: o sabor de aprender e ensinar a ler e escrever*, a qual traz um capítulo especial dedicado ao estudante idoso denominado *Desafio da alfabetização na terceira idade*.

obviamente que a categoria não contemplará as singularidades de cada indivíduo, mas trará mais reconhecimento a esse público.

Apesar de alguns “deslizes” conceituais, político, ideológico e histórico na LDB 9.394/96, não há como negar que ela atribua à Educação de Jovens e Adultos uma identidade própria, legitimando a cobrança perante os órgãos competentes (União, Estados e Municípios) de oferta de ensino gratuito de qualidade e que atenda às necessidades específicas do público-alvo.

Di Pierro (2000, p. 113-114) destaca que a Lei 9.394/96, em sua redação final, ficou aquém das expectativas dos profissionais que lutam pela EJA devido às “[...] lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino”. Para essa autora, houve incoerência ou ambiguidade com a retomada do termo supletivo, pois o emprego desse termo relega a modalidade a um subsistema paralelo ao formal. Também, destaca que a flexibilidade dessa modalidade de ensino “deixa brechas” para que ela seja utilizada como forma de aceleração de estudos, de modo a ser permitido o acesso mediante avaliações de conhecimentos adquiridos de maneira informal.

Também, mesmo havendo um capítulo dedicado à EJA na LDB 9.394/96, foi preciso uma regulamentação do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CBE), para suprimir as dúvidas referentes à Educação de Jovens e Adultos, originando-se o Parecer CNE/CEB 11/2000.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 ficou a cargo do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury e, a partir desse Parecer é publicada a Resolução CEB/CNE 01/2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Cabe salientar que as Diretrizes Curriculares são obrigatórias tanto na oferta da modalidade quanto na estrutura dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias e pertencentes à organização da educação nacional.

Na primeira parte do Parecer, ao estabelecer os conceitos e as funções da EJA, o relator Carlos Roberto Jamil Cury aponta para a existência, em nosso país, de uma dualidade, marcada entre: letrados/iletrados, alfabetizados/analfabetos, como se constituíssem um “[...] novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 28).

Esse dualismo presente no Parecer é totalmente contraditório com a inclusão apontada no documento e, que, segundo Ana Maria Araújo Freire (2001, p.18) o analfabetismo, “[...] não é uma escolha nem se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas

e infinitas transas dialéticas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais”.

Compreende-se que a chamada inclusão social via escola baseia-se em um reducionismo, haja vista que não há sustentação empírica, porque a escolarização na atual fase do desenvolvimento capitalista tem sido utilizada para justificar a seletividade no mercado do trabalho, porque não há lugar para todos (DEL PINO, 2001, p. 81).

Segundo Freire (2002) ninguém é melhor que os oprimidos para lutar contra a opressão, pois ninguém melhor do que eles sentem na pele a tal opressão, sendo capazes de mover-se em prol do processo inclusivo na dita sociedade a que pertencem. Em outras palavras,

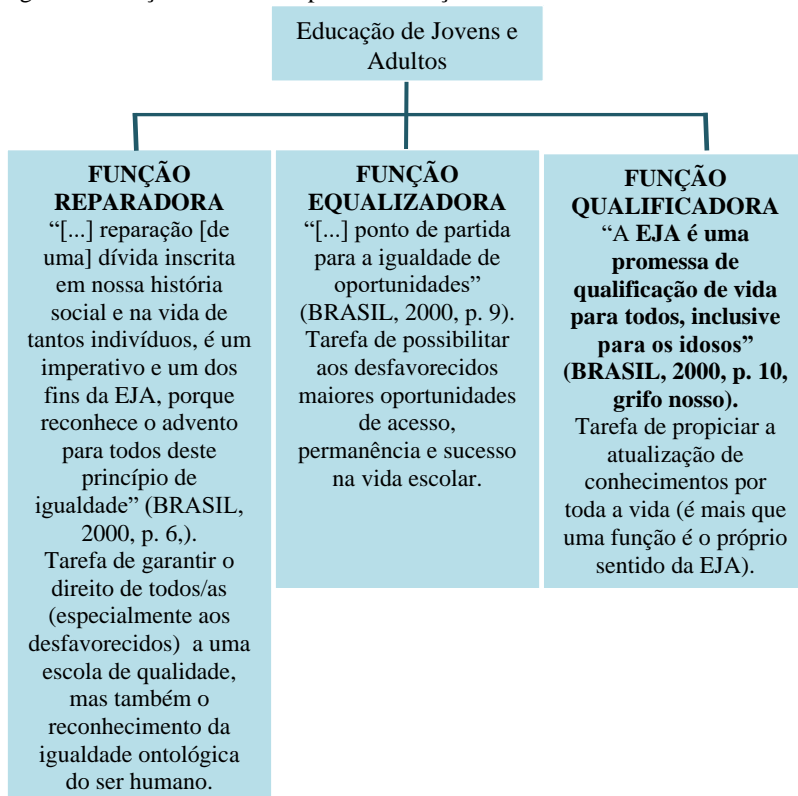
[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível da sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação à qual não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2002, p. 31).

Partindo da lógica de Freire, acredita-se que os sujeitos idosos buscam uma nova representação perante a sociedade, pois ao estarem mais ativos⁸⁴, tornam-se atores sociais. Como atores sociais trazem à tona o empoderamento, e tomam a iniciativa de se autogerir, ou seja, de decidir por conta própria a buscar por soluções para os problemas que lhes afetam, engajando-se num movimento de luta por mais participação nas decisões dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., reivindicando direitos que lhes dizem respeito e exigindo garantias de uma vida melhor para todos, especialmente para aqueles/as que sofremos efeitos da discriminação social em nosso país.

⁸⁴ Cabe destacar que o termo “ativos” busca contemplar à participação contínua dessas pessoas nas questões do lazer, das sociabilidades, da cultura, da saúde, da cidadania, dos direitos institucionalizados, da economia, da política, entre outros, portanto, não se refere somente à capacidade de estarem fisicamente ativos ou de estarem inseridos na força de trabalho (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005, p. 13).

Desse modo, no intuito de tentar pensar nos excluídos, o Parecer CNE/CEB 11/2000, estabelece três funções⁸⁵ para a EJA. A figura 2 apresenta de forma breve a ideia central das três funções desse Parecer.

Figura 2 - Funções destinadas para a Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaboração da autora a partir das informações extraídas do Parecer CNE/CEB 11/2000

Compreende-se que o Parecer CNE/CEB 11/2000 incorporado às Diretrizes Curriculares para a EJA, trouxe elementos significativos que rompessem com a visão de educação compensatória e supletiva, bem como apontasse caminhos para a modalidade especialmente no contexto

⁸⁵ Cabe destacar antes dessa função, a EJA já possuía a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida.

escolar (formal), como também trouxe desafios, dentre eles, a aprendizagem ao longo da vida⁸⁶.

Outra Resolução, a 03/2010 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos com relação à duração dos cursos de EJA e idade mínima para ingresso; à certificação e idade mínima para exames de EJA e a ofertada da EJA em Educação a Distância. Cabe destacar que a pessoa idosa sequer foi mencionada na Resolução apesar do Art. 2º trazer a “educação ao longo da vida” ressalta essa modalidade com destinada aos “jovens e adultos”.

Art 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe à institucionalização de um **sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos**, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, **contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes**, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e **fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida**(BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso).

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, definiu os objetivos, as metas e as estratégias para o ensino em todos os níveis de ensino (do infantil ao superior) a serem efetuados nos próximos dez anos, esse prazo estipulado se deve à urgência das ações nele propostas para todo Território Nacional.

Cada ente federado deverá elaborar planejamentos específicos, em que deverão considerar as peculiaridades da sua localidade (demandas e necessidades), pois só assim será capaz de fundamentar os objetivos previstos em seu planejamento.

O Estado incide diretamente nas questões de ação do PNE (2014-2024), cuja função é regular, fiscalizar e fomentar tal política, bem como

⁸⁶ Gadotti (2013, p. 51) ao tomar por base o pensamento de Paulo Freire, destaca-se que o conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida possui no mínimo algumas ambiguidades, por isso não pode ser considerado um conceito “neutro”, já que a “[...] educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo da vida, e não um processo que se reduz à população jovem.” (GADOTTI, 2013, p.51). Para esse autor, a novidade está em saber que esse conceito tornou-se “[...] uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante” (GADOTTI, 2013, p.51).

se fez presente em todo processo de construção do documento, inclusive nos espaços de discussões e audiências públicas por todo país.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) por ser uma política pública foi elaborado de modo estratégico e organizado, buscando retratar as decisões oriundas dos diferentes segmentos da educação, do mesmo modo que abarca as diferentes demandas pertinentes à educação.

Portanto, o PNE (2014-2024) representa um marco fundamental das políticas públicas⁸⁷ educacionais no Brasil, pois sua proposta de construção foi alicerçada na participação de diferentes agentes envolvidos, isto é, oriunda da articulação produzida entre a sociedade civil e o Estado.

Dentre as dez diretrizes apontadas no PNE (2014-2024), é apontado como os maiores desafios das políticas educacionais: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) é composto por vinte metas, as quais abarcam todos os níveis de ensino do país, no entanto, será destacado a meta 9 por ser a única que possibilita situar a pessoa idosa, a qual diz:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.68).

Na meta 9, encontra-se a estratégia 9.12 a qual evidencia as pessoas idosas, especialmente as não alfabetizadas, bem como aponta caminhos para um ensino na Educação de Jovens e Adultos pautado na valorização desses sujeitos e de seus conhecimentos, como também abordar temas sobre a velhice e promover mais reconhecimento e participação social dos idosos, visto que a estratégia apontada diz:

9.12. considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do

⁸⁷ Rua (2012, p.17) esclarece que a política pública “[...] geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”.

analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.69).

No Observatório (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014) do PNE⁸⁸, encontra-se o levantamento realizado por um consultor⁸⁹ sob encomenda do PNE, o qual buscou retratar a situação da estratégia 9.12, desde a implantação do Plano até o ano de 2015, pois cabe ao PNE acompanhar a evolução das matrículas de pessoas de mais de 60 anos na Educação de Jovens e Adultos.

Por meio dos dados do Observatório do PNE foi possível evidenciar o número de estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como também na região de Santa Catarina e no município de Florianópolis, a partir das matrículas⁹⁰ efetuadas no período de 2007 a 2013. Esses dados são evidenciados no quadro a seguir.

⁸⁸ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), suas respectivas estratégias e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes, bem como as que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Trata-se de uma iniciativa criada por vinte e duas organizações ligadas à Educação, especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, fazem o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE.

⁸⁹ Cabe salientar que esse levantamento foi realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, sob encomenda do OPNE. O texto apresentado pelo consultor refere-se especificamente ao item 9.12- Idosos trazendo um retrato da situação da estratégia até 2015, suas perspectivas de desenvolvimento e pequenas observações sobre indicadores e status de implementação.

⁹⁰ De acordo com as informações do Observatório do PNE, o indicador mostra a matrícula de alunos com 60 anos ou mais em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele conta com desagregações para etapa e rede ensino. A idade do estudante considerada é a quantidade de anos completos até dia 31 de dezembro do ano do respectivo Censo Escolar. As fontes para a coleta de dados do Observatório do PNE são: MEC; Inep; Departamento de Educação - DEED e Censo Escolar.

Quadro 8 - Números de estudantes idosos matriculados em Santa Catarina e Florianópolis

| UF/ Ano | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Brasil | 121.974 matrículas | 117.141 matrículas | 112.802 matrículas | 115.105 matrículas | 118.250 matrículas | 114.946 matrículas | 115.742 Matrículas |
| Santa Catarina | 1.536 matrículas | 1.512 matrículas | 1.666 matrículas | 1.391 matrículas | 1.481 matrículas | 1.196 matrículas | 1.194 Matrículas |
| Florianópolis | 94 matrículas | 89 matrículas | 125 matrículas | 99 matrículas | 78 matrículas | 87 matrículas | 93 Matrículas |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Observatório do PNE, (2007-2013).

No relatório realizado a Lei nº 10.741/2003, é destacada (a qual estabeleceu o Estatuto do Idoso), especialmente o art. 20, que trata sobre o direito do idoso à educação, cultura, esporte, lazer, etc., bem como dos produtos e serviços, os quais devem respeitar a peculiar condição dessa idade. O relator aponta que várias medidas estão em curso, especialmente os descontos em eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer e o apoio a projetos de extensão nas universidades da terceira idade, porém conclui que foi impossível afirmar que todos os programas de fato atendem e cumprem a estratégia, visto que grande parte dos programas federais não possuía a avaliação de resultados, embora ela tenha sido instituída antes mesmo do PNE.

Desse modo, compreende-se que o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) contribuíram para uma maior visibilidade da pessoa idosa no contexto educacional e na sociedade em geral, exigindo outro olhar perante o idoso e o ensino ofertado a ele, um olhar de respeito, de valorização, de reconhecimento, de desvelamento das potencialidades em todas as fases da vida, especialmente na velhice.

Portanto, esse outro olhar expressa que não é qualquer ensino que deve ser ofertado à pessoa idosa e sim, um ensino que possibilite realçar a voz, a fim de que tenha coragem de “dizer a sua palavra” (FREIRE; MACEDO, 1990). Mas para isso é preciso que o ensino lhe conscientize perante o seu agir no/com mundo, lhe instigue a acreditar em si mesma ao adquirir e compartilhar conhecimentos, pois só assim terá “[...] condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, [...] consiga dizer a sua palavra [...]” (FREIRE, 2002, p.13), em consonância com aqueles que desejam libertar-se da dominação.

2.2 DIRETRIZES PARA O FUNCIONAMENTO DOS NÚCLEOS DE EJA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Salienta-se primeiramente que a EJA da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem “a pesquisa como princípio educativo”, a qual parte de um tema gerador que dá origem a um questionamento/problemática, ou seja, essencialmente de um interesse individual do estudante ou coletivo (do grupo), refletindo na maioria das vezes em assuntos relacionados ao seu cotidiano.

Conforme as informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis⁹¹, no ano de 2011, em que na chefia do Departamento da EJA esteve Anderson Carlos Santos de Abreu existiu um tensionamento por parte da diretoria de ensino fundamental, a qual exigia que a pesquisa houvesse conteúdos do ensino fundamental. Portanto, iniciou-se um trabalho em 2011 junto aos coordenadores para formalizar o plano de curso e implantar procedimentos como a definição de expectativas de aprendizagem, o que culminou nas diretrizes de 2012. A partir de março de 2012 houve um direcionamento do trabalho, retornando o olhar para o caderno de 2008 e o livro da pesquisa que apresenta as bases teóricas do trabalho.

O Caderno do Professor (2008, p. 11) foi construído por muitos profissionais, os quais ajudaram a criar e a estruturar o ensino da EJA de Florianópolis, definindo seus princípios e objetivos, são eles:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados.

No ano de 2012 foram implantadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em caráter provisório, as Diretrizes do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos para o trabalho no Núcleo de Estudos da Terceira Idade, o qual foi construído com base nas demandas iniciais de implantação de oferta da EJA no Núcleo, ou seja, sendo organizada em “[...] ciclos de aprendizagem articulados com os níveis de letramento; [...] com expectativas de aprendizagem por áreas do

⁹¹ Informações fornecidas pelo Chefe do Departamento de EJA, Daniel Berger, no ano de 2016.

conhecimento e a adoção de sequências didáticas como instrumentos de planejamento” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p.3).

Desse modo, percebe-se que a proposta curricular da EJA de Florianópolis tem um horizonte emancipador ao pensar uma ação educativa que abarque as múltiplas dimensões do ser humano e de suas relações com/no mundo, isto é, tendo como princípios a diversidade e a transformação social.

Portanto, pode-se prever que uma prática pedagógica que busque o desenvolvimento de pesquisas a partir do centro de interesse de cada estudante certamente, não é pautada em práticas infantilizantes e excludentes e sim, práticas que possibilitam a inclusão social, a autonomia à liberdade, enfim, a qual visa a emancipação de todos.

Conforme a Coordenadora do Núcleo da EJA Centro I Matutino⁹², a proposta da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis foi pensada para todos os núcleos e não especificadamente para o NETI/UFSC, pois “[...] a pesquisa como princípio educativo é o alicerce de todas as práticas e oficinas das áreas que partem das demandas que emanam das pesquisas”.

A coordenadora do Núcleo da EJA - Centro I Matutino salienta que há um respeito perante as especificidades do trabalho com o público idoso e essas adaptações contam em documento normativo da EJA escrito pelo professor J. Cury, o qual aponta que nesta modalidade é preciso que as práticas pedagógicas sejam adequadas às demandas dos sujeitos em suas diversidades: regionalidades, geracional e entre outras.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis busca atender as especificidades desse público-alvo⁹³ (os estudantes idosos estão presentes não só no NETI/UFSC), visto que o analfabetismo em Florianópolis atinge 7.288 habitantes, destes 3.256 correspondem às pessoas idosas nessa condição. Também outro dado a ser considerado é que com relação à escolarização no ensino fundamental na cidade há 18.792 habitantes sem instrução ou com ensino fundamental incompleto.

Os estudantes da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis são agrupados por segmentos de acordo com a escolaridade anterior à entrada na EJA e nível de letramento, de modo que o

⁹² As informações sobre a proposta da EJA para o NETI/UFSC foram prestadas pela Coordenadora do Núcleo da EJA – Centro I Matutino, Carina Santiago dos Santos.

⁹³Dados fornecidos por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

[...] 1º segmento equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) alfabetização e 2º segmento equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tem três ciclos de pesquisas com os níveis de letramento intermediário e final (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p.10-11).

Com relação ao trabalho pedagógico a coordenadora do Núcleo da EJA - Centro I Matutino salienta que

Desde 2012 que a EJA passou a ser atendida pela Prefeitura, temos turmas de primeiro segmento (alfabetização) matutino e segundo segmento (fundamental II) no período vespertino; estas turmas funcionam às terças, quintas e sextas. A partir de 2015, assumimos o desafio de abrir uma terceira turma no período da manhã funcionando às segundas, quartas e sextas para segundo segmento. Esta turma trouxe a possibilidade de que senhoras que estavam muitos anos na alfabetização pudessem ter novos desafios. São senhoras com rotinas sociais intensas, mas com problemas de leitura e escrita; problemas estes que perpassam inclusive por questões neurológicas.

A política da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis busca contemplar a Lei nº 10.741/2003 (ESTATUTO DO IDOSO, 2013, p.328) a qual traz a educação como direito do Idoso no Capítulo V- Da Educação, Cultura, Lazer e Esporte, mais especificamente em seus artigos 20 e 21. Além disso, evidencia os benefícios da leitura e da escrita para esse público, que engloba os aspectos afetivos, intelectuais, sociais e políticos.

Nesse intuito foi pensado e organizado o *Curso de leitura e escrita para adultos e idosos* buscando a ampliação das experiências de leitura e de alfabetização, numa proposta pedagógica que tem como referência as experiências dos idosos de cada agrupamento, igualmente traz a possibilidade de abertura de turmas junto a grupos de idosos, grupos religiosos, associações de moradores, adequando o dia e o horário conforme a disponibilidade das pessoas. Possui como meta principal: oportunizar um programa destinado à conclusão do ensino fundamental.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico do Núcleo EJA do Centro I é destacado o trabalho no NETI em que as “[...] atividades localizadas no Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI, em parceria

com a UFSC, são direcionadas para pessoas acima dos 50 anos, em grande medida, mulheres” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p. 2).

Desse modo, percebe-se que há uma predominância de estudantes do sexo feminino⁹⁴ no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC, um dado importante a ser considerado no estudo em questão, visto que o fato de estarem iniciando/retornando aos estudos nessa fase da vida certamente é um momento carregado de significados.

Assim, no Projeto Político Pedagógico do Núcleo da EJA, esse retorno/início aos estudos é um momento importante, o qual não deve ser compreendido como forma de “suprir a carência de um ensino que vem sendo determinado por uma idade certa”, mas sim propiciar um ensino significativo, vivo, pautado em realidades, em que é possível se perceber e ser percebido no agir no/com o mundo, tal como se compreende que a aprendizagem se dá em trocas de experiências e ela ocorre ao longo da vida. Expresso no excerto,

[...] voltar aos bancos escolares, para este segmento populacional, significa buscar o conhecimento escolar e desenvolver capacidades e possibilidades de forma rápida, mas, com o máximo de qualidade. É sabido que qualidade não se conquista na persistência de meras aulas expositivas por parte do professor, ou a memorização por parte do aluno e, nem mesmo no mero entendimento de que basta transmitir ao aluno o conhecimento que foi socialmente acumulado pela humanidade. Ao contrário, o trabalho de educar e mais especificamente, a educação do jovem, do adulto e do idoso, mais que outra modalidade deve incorporar em seu seio os diversos saberes [...] próprios dos alunos, que foram adquiridos ao longo de sua existência e de seu meio social. Nesse sentido, as Diretrizes da EJA apontam a concepção de educação ao longo da vida, em suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, rompendo com a ideia de que se trata de um supletivo. Há de se levar em conta também, que nos tempos atuais

⁹⁴ No ano de 2016 ingressaram cinco (5) estudantes do sexo masculino na EJA pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, um fato raro diante dos anos anteriores cujo público era predominantemente do sexo feminino (dado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis).

muitos saberes são adquiridos informalmente pelos meios de comunicação, *internet*, (sites informativos) conversas informais e outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p. 5).

Arroyo (2005) destaca a necessidade de conhecer os sujeitos da EJA e a trajetória histórica da modalidade no Brasil, porém para conhecer a história da EJA, o autor salienta que é preciso abandonar a visão restrita das "carências e lacunas no percurso escolar" (ARROYO, 2005, p. 23), em razão de que tais carências são de ordem social. Para o autor supracitado (2005, p.24-25), não há como separar o direito à escolarização dos direitos humanos, pois as pessoas independentemente do processo de escolarização, realizam os processos de formação ética, identitária, mental, cultural, social e política. Ele frisa que a

[...] partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que [as pessoas] aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautou pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Este diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (ARROYO, 2005, p. 35).

Esse olhar positivo perante os sujeitos da EJA e de seus saberes se faz indispensável para vê-los como protagonistas de suas trajetórias humanas, pois só assim, a modalidade cumpre seu compromisso com a formação humana e com o direito de estudar, como contribuirá para a tomada de consciência dos estudantes (das suas condições de opressão) a fim de terem coragem de se engajar em lutas sociais pela garantia de seus direitos, exigindo do Estado, políticas públicas mais adequadas para a condição de vida, para a qualidade no ensino que lhe é ofertado, para a ampliação de vagas, etc..

Outro documento de importante é o Plano Municipal de Educação (PME) de Florianópolis (2015-2025) o qual foi sancionado pela Lei Complementar nº 546, de 16 de janeiro de 2016 e publicado no DOEM/PMF/GAPRE/ nº 1621 de 18 de janeiro do mesmo ano, o qual estabelece as diretrizes, metas e prioridades para educação municipal.

O PME trouxe grandes desafios para a (re)construção do Plano que vigorava desde 2010, especialmente porque era preciso “[...] compreender o alcance dos impactos que ele provocará na educação do município,

principalmente na sua qualificação. Assim, articular os vários segmentos para concretizar as mudanças, também esteve no cerne dos desafios” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.12).

Cabe destacar que a Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos. E, que essa Lei em seu Art. 9 estabelece que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Desse modo, o PME reiterou os princípios essenciais presentes nas Diretrizes Municipais, em que a EJA e seus sujeitos (jovens, adultos e idosos) permanecem na visibilidade dos princípios, especialmente ao mencionar: “Os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais”; “O reconhecimento do direito de aprender”; “As relações como eixo central do processo educativo”; “A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã”, dentre outros (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2016a).

O PNE (2016a, p.112-113) em sua meta 9 aponta estratégias que contribuirão para o acesso e a permanência do estudante idoso na EJA, isso porque há uma preocupação com suas especificidades e seus saberes, expressos nas seguintes estratégias:

- Implantar política de mobilização social para alfabetização, constituição de programas de educação continuada e incentivo à leitura em ambientes escolares, comunitários e unidades prisionais.
- Criar política intersetorial de educação de idosos.
- Estabelecer programas, visando alfabetizar cerca de 500 jovens, adultos e idosos, por ano, de modo a reduzir a zero, a taxa de analfabetismo até 2024.
- Assegurar a oferta pública e gratuita de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, equivalente

ao Ensino fundamental e Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme a demanda.

- Garantir material didático específico para alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.

Já o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2016c) destaca a pesquisa como princípio educativo, a metodologia de aprendizagem e a importância de pensar num currículo (pós-feito) que se constitui no decorrer do fazer pedagógico, o qual exige

[...] uma organização de rotinas profissionais e espaços escolares diferenciados do convencional, bem como comprometimento coletivo. Por isso, tem sido de relevância decisiva as horas destinadas ao planejamento coletivo, que, na prática, são horas de avaliação e planejamento e replanejamento coletivo. Esses momentos possibilitam pensar o processo com diferentes olhares e nuances e considerar o educando de forma mais completa em seu crescimento escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p. 9).

No Projeto Político Pedagógico da EJA, ressalta-se a importância dos profissionais da educação, os quais “[...] devem ser mediadores, articuladores, críticos e criativos no processo pedagógico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p. 7), posto que são eles que realizam alianças com os estudantes no processo de formação do conhecimento, instigando-os para a autonomia, a reflexão e a tomada de decisões, num espírito transformador.

Quanto à organização geral da proposta pedagógica para 2016 no NETI/UFSC destaca-se que os estudantes são agrupados por segmento de acordo com a escolaridade anterior à entrada na EJA e ao nível de letramento. E, para aliar as particularidades individuais ao princípio pedagógico, adotou-se uma avaliação processual e constante utilizando alguns instrumentos de registro, dentre eles: os cadernos de pesquisa⁹⁵;

⁹⁵De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EJA (2016c) os cadernos de pesquisa são utilizados pelo estudante para registrar todos os passos e encadeamento da pesquisa e pelos professores, para realizarem os encaminhamentos e as orientações necessárias para a pesquisa.

diário individual⁹⁶, atividades extraclases de iniciativa própria ou proposta pelos professores, as horas de produção externa (HPE); os relatórios de saídas de estudo; materiais para socialização das pesquisas (manuais e informatizados); Ficha de Avaliação de Pesquisa⁹⁷ e o Texto Final de Pesquisa⁹⁸ elaborado pelo estudante (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c).

No Projeto Político Pedagógico da EJA (2016) é ressaltada a importância da regência compartilhada no contexto das turmas que tem a pesquisa como princípio educativo, visto que

[...] trabalhar com pesquisas em sala de aula seria muito prejudicado se não utilizássemos a regência compartilhada, sempre com no mínimo dois professores. Essa estratégia também favorece a avaliação de cada momento e do processo, onde se pode atribuir horas de produção diária (HP) a cada estudante (quatro horas, no máximo) para que o mesmo possa contabilizar a exigência legal para os cursos de EJA, de 1600 horas (Parecer 06/2010, CNE). Para somar as horas, também são contabilizados as séries/anos já concluídos pelo estudante antes de chegar a EJA (200 horas para cada série/ano concluído dos anos finais), além das HPEs (até 200 horas por ano), incluindo aí cursos extraescolar com carga horária explicitada em certificado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA, 2016c, p.10).

Por fim, o Projeto Político Pedagógico (2016) evidencia que o Núcleo situado no NETI/UFSC é regido por um Pacto de Convivência, o qual foi discutido e aprovado por estudantes, professores e funcionários das turmas do Núcleo Centro Matutino desde o ano de 2010, como também está sendo organizado para transformar-se em regimento.

No Relatório Final da EJA - Centro I Matutino/Vespertino de 2016 é apontado que no Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI/UFSC o atendimento é mais direcionado para idosos e outros estudantes que

⁹⁶ O Diário Individual é utilizado para registrar a “memória” do dia, bem como atividades propostas em aulas e/ou oficinas, sentimentos, experiências e reivindicações.

⁹⁷ A Ficha de Avaliação da Pesquisa é elaborada no mínimo por dois professores que participaram da socialização final de pesquisa.

⁹⁸ Tanto a Ficha de Avaliação da Pesquisa como o Texto Final são socializados com todos os professores em reuniões pedagógicas.

possuem dificuldades em conciliar as rotinas de trabalho e particulares com a presença na escola. Portanto,

[...] o perfil de atendimento neste polo precisou levar em consideração que boa parte dos sujeitos tinha trajetórias escolares interrompidas por décadas ou inexistentes. O retorno aos bancos escolares trouxe novas interações com seus familiares, motivação de vida e espaço de sociabilidades, em destaque apontamos o momento do lanche no ambiente de convivência como lócus da interação que ampliou o diálogo em sala de aula. Este ano iniciamos uma turma de segundo segmento no período matutino com estudantes que frequentaram durante anos o ciclo de alfabetização e aceitaram o desafio de dar continuidade aos estudos. Para lidar com os medos dos novos desafios, propusemos aos estudantes a realização de pesquisas coletivas para que se sentissem seguros no fazer pesquisa. Precisamos também lançar mão de textos adaptados às condições de leitura dos alunos e encaminhar o andamento mais lentamente (RELATÓRIO FINAL DA EJA, 2016, p.3)

Portanto, as práticas pedagógicas vão sendo construídas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem considerando as particularidades dos sujeitos, os diferentes estágios e ritmos de aprendizagem, os diversos espaços de interação, como aquelas que ao ingressarem na escolarização na EJA trazem as marcas da exclusão social, evidenciando seus medos, angústias, sensação de incapacidade.

Laffin (2016, p.8) aponta como imprescindível

[...] que os processos de escolarização para jovens, adultos e idosos situam-se como possibilidades para que o sujeito, ao relacionar-se com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo, aprendendo também a refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-o para o modo intelectual típico da sociedade letrada.

Também no Relatório Final da EJA – Centro I Matutino e Vespertino foi mencionado que em 2016 o NETI/UFSC contou com a figura do articulador, o qual foi “[...] essencial para a continuidade das

atividades pedagógicas, com um professor referência e memória para os estudantes e parceiros do NETI” (RELATÓRIO FINAL DA EJA, 2016, p.5).

Assim, entende-se que existe na Educação de Adultos de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, o compromisso com a formação humanizadora do cidadão, deixando em segundo plano, a preocupação em atender às demandas do capital (a exigência de preparação de mão de obra).

2.3 DIRETRIZES DO CEJA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

As Diretrizes para o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) estão presentes no Plano Estadual de Educação (PEE/SC), o qual foi aprovado pela Lei Nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015.

O Plano Estadual de Educação (PEE/SC) apresenta suas “metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação (2015-2024) e, em articulação com os entes federados, propõe consolidar o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina” (PEE/SC, 2015, p. 6).

Para consolidação do texto base do PPE/SC, para o decênio 2015 a 2024, a Secretaria de Estado da Educação (SED) precisou organizar em fevereiro de 2014 “[...] uma comissão, com técnicos representantes da equipe gestora da SED, da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e das Gerências de Educação (GEREDs)” (PEE/SC, 2015, p.6).

A maioria das metas do PEE/SC (2015-2024) é direcionada para a educação básica, visto que buscam a erradicação do analfabetismo até os seis anos de idade, a universalização da educação básica, a redução da evasão escolar (fortalecer o acesso/permanência) e a superação de desigualdades educacionais (promoção da cidadania/erradicação de formas de discriminação).

O PEE/SC (2015) em sua meta 9 diz “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais de idade para 98% (noventa e oito por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste Plano, reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (SANTA CATARINA,2015, p.26). Expressa a preocupação para com o ensino de pessoas que por algum motivo estiveram afastadas do processo de escolarização.

A primeira estratégia (9.1) apontada para essa meta foi a de “Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos, a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria” (SANTA CATARINA, 2015, p.26). Entende-se que o pronome indefinido “todos”

de certo modo, incorpora as pessoas idosas, porém como já foi apontada, anteriormente, a expressão “idade própria” transmite a ideia de um ensino compensatório, em que a culpa recai no estudante da EJA, pois ele “burlou as regras” do tempo cronológico de escolarização estipulado (o “tempo do aprender” na infância e adolescência). Também, a expressão desconsidera que a aprendizagem se dá ao longo da vida, pois para Paulo Freire, “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (2000, p. 85).

Na estratégia 9.7 a qual trata de “Proceder levantamento de dados sobre a demanda por EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de política pública que garanta o acesso e a permanência a jovens, adultos e idosos a esta modalidade da educação básica” sinaliza uma preocupação perante o acesso e a permanência dos estudantes (jovens, adultos e idosos) na EJA, tanto da zona urbana, como da zona rural, entretanto como existe um número expressivo de pessoas não alfabetizadas na zona rural do nosso país, subentende-se que essa estratégia trará mais visibilidade a essa população do campo, especialmente aos idosos resultando em garantia do seu direito à escolarização.

A estratégia 9.11 que trata de “Ampliar, produzir e garantir a distribuição de material didático e o desenvolvimento de metodologias específicas, bem como garantir o acesso dos estudantes da EJA aos diferentes espaços da escola”, aponta para a necessidade de um currículo e metodologias de ensino que atendam as especificidades/necessidades do seu público-alvo (jovens, adultos e idosos), bem como a escola⁹⁹ seja um espaço de diálogo, de conscientização, de aprendizado de todos, de descobertas, de constituição de autorias, de autonomia¹⁰⁰, de acolhimento,

⁹⁹ Cabe lembrar que a escola não distribui poder, mas constrói o saber que é poder. Assim, a história só é mudada mediante a existência de conhecimentos, mas nem todo conhecimento pode mudar a condição de submissão dos sujeitos dominados em nossa sociedade. Freire (2002, 2006) sempre reforçou a importância da educação para melhorar o mundo, a qual é capaz de neutralizar os efeitos da opressão, como defendeu (incessantemente) uma concepção emancipadora de educação.

¹⁰⁰ A autonomia da qual me refiro é a capacidade de decidir-se, de tomar decisões por conta própria, isto é ter o próprio destino em suas mãos.

de participação¹⁰¹, de empoderamento¹⁰² e de luta por mudanças (FREIRE, 2002).

Também merece destaque que o Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015) não apontou o estudante idoso na educação profissional. Portanto, a pergunta que fica é em que medida a Educação de Jovens e Adultos vem possibilitando que a pessoa idosa também se atualize e se insira no mundo do trabalho?

Camarano (2000) em seu texto trabalho intitulado *O idoso brasileiro no mercado de trabalho* conclui que no período de 1978 a 1998 a participação do idoso brasileiro no mercado de trabalho foi alta, sobretudo se levar em consideração os padrões internacionais. Destaca que esse fato é uma particularidade do mercado de trabalho brasileiro, em que o aposentado tem a possibilidade de retornar ao mercado de trabalho ou de permanecer (não saída) nele. Aponta que a aposentadoria precoce (por tempo de serviço) contribuiu para essa situação, mas também não despreza o fato de que essas pessoas tinham a esperança de melhorar suas condições de vida.

No Projeto Político Pedagógico do CEJA de Florianópolis, é evidenciado que diversas ações contribuam para a melhoria educacional não só realizada no CEJA, como também no ensino regular. Dentre as ações no ensino médio são destacadas no PPP, as políticas curriculares destinadas ao ensino médio, as quais propõem inovações tanto na abordagem de conteúdos quanto no uso de recursos das tecnologias de informação e comunicação, como trouxeram reflexões sobre as concepções e formas de ensinar e de apreender os conhecimentos na contemporaneidade.

O PPP salienta que

¹⁰¹ Para Freire (1921, 2006) uma educação na perspectiva crítica deve engendrar a participação comunitária daqueles que, de modo direto ou indireto, estão ligados ao fazer pedagógico, garantindo uma educação na qual os homens e as mulheres se educam a partir de suas experiências de vida.

¹⁰² Gadotti (2007, p.66) alerta para o “reencantamento” da educação para que seja mais dinâmica e significativa para todos, pois só assim ela será capaz de empoderar os estudantes, essa constatação está presente no excerto: “Creio que existe ainda na comunidade humana uma imensa reserva de altruísmo e de solidariedade, um dique que o educador precisa conhecer e potencializar para romper as barreiras do represamento. Educar é empoderar. Mais do que ensinar é preciso reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível.

a grande maioria dos alunos que vem para o CEJA traz consigo a ideia de que o conhecimento escolar sistematizado está muito distante do saber que adquiriu através de sua experiência de vida, no entanto a escola compreende que um indivíduo que detém de suas atividades cognitivas para desempenhar sua atividade de trabalhador, ou outra função dentro da comunidade e na família, é detentor de pensamentos diferentes em comparação a de uma criança em idade escolar no módulo regular de ensino e que merece respeito e oportunidade para que suas experiências se tornem significativas e estimulantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA, 2016b, p.8).

O documento acima traz em si reflexões e múltiplas interpretações, sendo relevante considerar que tanto a intencionalidade quanto a direção do fazer pedagógico é gerido pela visão que se faz do/a estudante, de suas relações com o conhecimento e do seu papel na experiência humana. Portanto, pressupõe-se que a educação não é neutra, já que sempre defenderá ideologia, em que valores, crenças e representações simbólicas elegidas tomarão maior concretude na prática pedagógica. Obviamente que os mecanismos ideológicos adotados por cada escola representa a concepção de estudante, de sociedade, de época, de grupo social, de divisão social do trabalho, de ensino (o que, para que e para quem ensinar?), etc..

Por fim, salienta-se que no Projeto Político Pedagógico do CEJA, o Núcleo de Estudos da Terceira Idade foi mencionado na dimensão física do CEJA, com as demais Unidades Descentralizadas. Contudo, nesse documento, o trabalho pedagógico realizado no Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC com pessoas idosas não foi aprofundado, talvez porque ainda seja uma ação nova.

2.4. DO CURSO DE LEITURA E ESCRITA À IMPLANTAÇÃO DA EJA NO NETI/UFSC

O curso *Leitura e Escrita para Pessoas Idosas e Adultas*¹⁰³ foi criado em 2007, inicialmente, chamava-se “Alfabetização de Adultos”,

¹⁰³ O NETI/UFSC ao realizar um diagnóstico, detectou “[...] que em seus projetos havia a necessidade de atender [...] [“um número expressivo de pessoas adultas e

porém devido às manifestações dos estudantes idosos perante um cartaz anexo à bolsa que recebiam ao ingressar no curso, fez com que houvesse alteração no nome devido às reflexões provocadas por esse episódio, pois os estudantes com essa atitude

[...] estavam afirmando que não precisavam ser reconhecidos/rotulados pela sua distância em relação a esse saber. Ou seja, a intencionalidade dos sujeitos em busca de uma relação com o saber é marcada por uma "obrigação social de aprender", uma vez que vivemos em uma sociedade que valoriza a cultura letrada, na qual o termo 'analfabeto' assume um significado eminentemente pejorativo, definindo o sujeito pela sua distância com relação ao saber letrado valorizado socialmente, e não pelos conhecimentos que domina. Os estudantes idosos e adultos estavam na universidade exatamente em busca de diminuir essa distância, e não para lhe darmos uma "etiqueta", identificando-os como sujeitos em alfabetização (LAFFIN, 2012, p.153).

No início do curso, atuaram como professores os educadores voluntários¹⁰⁴, isto é, pessoas da terceira idade com formação no curso de monitoria em gerontologia do NETI/UFSC, possuidores de curso superior ou magistério e, inclusive, alguns com experiência em processos educativos. Também eram pessoas envolvidas em movimentos e organizações populares dispostas a seguir uma linha pedagógica coerente à educação de idosos e adultos (LAFFIN, 2012).

Salienta-se que a proposta do curso trazia a

[...] concepção de educação de idosos e adultos baseada no pensamento de Vygotsky, para quem as

idosas] em processos educativos de demanda social e de escolarização” (LAFFIN, 2012, p.142).

¹⁰⁴ De acordo com Laffin (2012), o grupo de voluntários em 2007 era formado por quinze pessoas, havendo um homem e quatorze mulheres. E das quinze pessoas, nove educadores voluntários assumiram as turmas para atuarem mais diretamente no ensino. Salientou, também, que a proposta do voluntariado no projeto traduziu-se como forma de inserção social dessas pessoas. A pesquisadora destaca a importância da dimensão trazida pela voluntariedade dos educadores da terceira idade, mas lembra-se dos problemas causados por essa condição, como: o fato de não haver formas de prover os seus trabalhos nem um tempo permanente para maior dedicação (LAFFIN, 2012).

relações do homem com o mundo são fundamentalmente mediadas por instrumentos e signos. O sujeito humano, em suas ações, cria instrumentos e signos para transformar a natureza e a si mesmo, construindo a cultura (LAFFIN, 2012, p.145).

O curso *Leitura e Escrita para Idosos e Adultos* assumiu uma visão progressista e emancipatória, em que as práticas educativas construíam “[...] seu currículo em processo e não [...] abriam mão do tempo histórico em que [...] [viviam] os educandos” (LAFFIN, 2012, p.145).

O currículo para o curso *Leitura e Escrita para Idosos e Adultos* foi pensado, elaborado e executado por professores/pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina pertencentes ao Centro de Ciências da Educação, os quais lutaram incessantemente para fazer valer o direito de cada estudante (idoso/adulto) matriculado no curso (LAFFIN, 2012).

De acordo com Laffin (2012), o curso buscou atender a questões fundamentais: “o que ensinar?”; “para que ensinar?” e “para quem ensinar?”. Assim, situaram-se os estudantes do NETI (adulto/idoso) a partir de suas experiências, de modo que os saberes adquiridos ao longo da vida tornaram-se o alicerce para novos conhecimentos, os quais visavam à emancipação¹⁰⁵ dos sujeitos.

Desse modo, a construção do conhecimento sucedeu-se de forma ativa, numa aprendizagem conjunta e recíproca (educadores e estudantes) de perspectiva transformadora da história. História que é criada e modificada por pessoas do povo, de homens e de mulheres na condição de sujeitos “fazedores do mundo” (FREIRE, 2001a).

O curso *Leitura e Escrita para Idosos e Adultos* teve início no segundo semestre de 2007 com 35 (trinta e cinco) estudantes

¹⁰⁵ A luta pela libertação se faz na prática, na pedagogia do oprimido, em quenão basta o oprimido reconhecer o poder de opressão instalado “dentro” de si, ele tomar a decisão de expulsá-lo, para assim, libertar-se, porém abandonar a condição de “expectador” do mundo para tornar-se “autor” no/com mundo não é uma tarefa fácil (FREIRE, 2002). “A libertação [...] é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2000, p.35). O termo homem apontado nas primeiras obras de Paulo Freire referiam-se ao “ser humano em geral”, envolvendo homens e mulheres, porém na década de 1970 ao ser questionado e acusado pelo movimento feminista, de discriminação de gênero, passa “[...] a refletir mais profundamente e aprender mais sistematicamente sobre o trabalho feminista (FREIRE, 2001, p.260).

matriculados, finalizando o ano com 30 (trinta) estudantes, visto que houve 4 (quatro) desistências e 1 (um) estudante falecido (LAFFIN, 2012, p.143).

Com relação à implantação do Projeto Leitura e Escrita no NETI/UFSC, a coordenadora Jordelina diz que

[...] o Projeto Leitura e Escrita no NETI/UFSC em 2007 veio para atender a demanda de pessoas maiores de 50 anos de idade que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo regular ou ensino formal, mas que manifestavam o desejo de escolarização (SIEDLER, 2016).

No ano de 2008, com a abertura de mais uma turma, ingressaram dezessete (17) estudantes, totalizando assim, quarenta e sete (47) matrículas. Entretanto, no decorrer deste mesmo ano, ocorreram dezoito (18) desistências¹⁰⁶ e o ingresso de mais oito (8) estudantes em agosto após o recesso de férias, encerrando o ano de 2008 com trinta e sete (37) pessoas matriculadas.

Laffin (2012) destaca a importância da dimensão trazida pelo trabalho voluntário dos educadores da terceira idade, mas se lembra dos problemas causados por essa condição, como: o fato de não haver formas de prover os seus trabalhos nem um tempo permanente para mais dedicação. Desse modo, com o

[...] entendimento de que o processo educativo, para esses estudantes, passa a se constituir como um direito, e que, portanto, possibilitava/exigia também outros direitos, a partir de 2009 [...] [buscou-se] a parceria da Secretaria Municipal de Florianópolis (LAFFIN, 2012, p. 144).

Destaca-se que mesmo com a transição do curso *Leitura e Escrita para Idosos e Adultos* para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, permanece ainda hoje a mesma nomenclatura, mas trouxe mudanças, as quais se constituíram no decorrer da implantação da modalidade.

Segundo Laffin (2012), em 2009, com a implantação da EJA no NETI/UFSC alguns direitos foram contemplados, como: o fato de os

¹⁰⁶ A pesquisadora Laffin comenta sobre as desistências ao longo do semestre de 2008 algumas por motivos pessoais e outras por questões financeiras, “[...] pois alguns tinham menos de 65 anos e precisavam arcar com os custos de transporte para frequentar as aulas” (LAFFIN, 2012, p.144).

estudantes pertencerem ao cadastro da Secretaria Municipal de Educação, a secretaria (SME) fornecer uma equipe de docentes para o trabalho no NETI e os estudantes terem o direito ao auxílio-transporte e à alimentação escolar. Outro fator importante ressaltado foi à permanência de alguns educadores voluntários, os quais acompanharam as turmas de EJA, junto às bolsistas do curso de Pedagogia.

Segundo a coordenadora Jordelina, o Núcleo

[...] estabeleceu parceria com a Secretaria Municipal de Educação (em 2009), através da Educação para Jovens e Adultos - EJA, considerando a qualificação e a especificidade dessa proposta educacional e, também para que os alunos recebessem a devida certificação dos estudos (SIEDLER, 2016).

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis manteve as três turmas com matrícula final de trinta (30) estudantes. Nos anos de 2010 e 2011, organizaram-se atividades ofertando duas turmas: uma destinada ao primeiro segmento, para vinte (20) estudantes e outra do segundo, para quinze (15) estudantes, essa forma de organização buscou possibilitar a continuidade dos estudos aos estudantes (LAFFIN, 2012).

A coordenadora do Núcleo da EJA Centro I Matutino¹⁰⁷ destaca que as salas de aula do NETI/UFSC têm capacidade para dezoito (18) estudantes e, que desde 2013 (ano em que assumiu a coordenação) em 2016 mantiveram a seguinte média de estudantes: no 1º segmento (turno matutino) com média de dez (10) estudantes de frequência nesses anos; no 2º segmento (turno vespertino) com média de quinze (15) estudantes nesses anos e o 2º segmento (turno matutino) com média de treze (13) estudantes por dia desde 2016, quando foi criado.

No ano de 2016, a EJA da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis computou 61 (sessenta e um) matrículas¹⁰⁸ de estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos. Os núcleos de ensino do Continente e do Centro Matutino possuíram um número maior de matrículas desse público, totalizando dezoito (18) em cada núcleo.

¹⁰⁷ Dados fornecidos por meio da entrevista com a Coordenadora do Núcleo da EJA Centro I, Carina Santiago Santos.

¹⁰⁸ Os dados coletados referem-se às matrículas de estudantes idosos com 60 anos completados até dia 29 de setembro de 2016. Ressalta-se que os dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no segundo semestre de 2016.

Salienta-se que as matrículas evidenciadas (de idosos) no Núcleo de Ensino do Centro Matutino são todas oriundas do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina. A tabela 3 evidencia os núcleos e a quantidade de matrículas de estudantes idosos na EJA (no ensino fundamental) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (dados computados até setembro de 2016).

Tabela 3 - Relação de matrículas dos estudantes idosos na EJA em 2016

| Estudantes idosos matriculados na EJA da Prefeitura de Florianópolis Ano 2016 | |
|---|----------------------|
| Núcleos | Número de Estudantes |
| Norte I – Ingleses | 5 |
| Norte II - Canasvieiras | 3 |
| Leste III - Rio Vermelho | 3 |
| Sul II | 4 |
| Sul I | 3 |
| Centro Matutino | 18 |
| Centro Noturno | 4 |
| Centro II | 3 |
| Continente | 18 |
| Total | 61 |

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, (2016).

A coordenadora do Núcleo da EJA Centro I explica que desde 2012 quando a EJA do NETI/UFSC passou a ser atendida pela Prefeitura, permaneceram as turmas de 1º segmento (alfabetização) matutino e 2º segmento (fundamental II) no período vespertino; as quais funcionavam e ainda funcionam em três dias da semana. E, em 2015, implantou-se uma terceira turma destinada ao segundo segmento no período matutino, a qual também funciona em três dias da semana. De acordo com a coordenadora do Núcleo da EJA

[...] esta turma trouxe a possibilidade de que senhoras que estavam muitos anos na alfabetização pudessem ter novos desafios. São senhoras com rotinas sociais intensas, mas com problemas de leitura e escrita; problemas estes que perpassam inclusive por questões neurológicas (CARINA, Coordenadora EJA, 2016).

No início do ano letivo de 2016, o grupo de trabalho do NETI ao perceber a necessidade de uma professora da EJA para fazer o acolhimento dos estudantes, especialmente os idosos, levou a demanda à

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a qual sensibilizada com a questão designou que uma professora do próprio Núcleo realizasse a função de articuladora. A professora¹⁰⁹ designada para essa função relata que

[...] então aqui no NETI por se tratar de um polo, cujos sujeitos têm características específicas – no caso os idosos – seria importante, para não dizer fundamental, o acompanhamento de alguém que inclusive se dedicasse aos estudos, encontros, seminários que trata da causa destes sujeitos, então eu que fiquei encarregada de realizar esse trabalho (MARQUES, 2016).

Em 2016, as turmas de EJA da Prefeitura estavam organizadas da seguinte forma:

- Turma do 1º segmento (matutino) com aulas nas terças, quintas e sextas-feiras.
- Turma do 2º segmento (matutino) com aulas nas segundas, quartas e sextas-feiras.
- Turma do 2º segmento (vespertino) com aulas nas terças, quintas e sextas-feiras.

A professora articuladora conta que antes da implantação de mais uma turma no turno matutino de 2º segmento, os estudantes que estavam no 1º segmento resistiam para trocar o turno a fim de estudarem no 2º segmento (vespertino), devido a dois motivos: um, por terem uma rotina organizada de atividades e compromissos e outro, pelo apego com os professores do 1º segmento e insegurança para avançar, muitas vezes preferindo ficar por mais tempo no mesmo segmento. Esse fato, fez com que os estudantes com o apoio dos professores buscassem uma solução para essa situação, havendo uma mobilização¹¹⁰ para isso.

Para a organização do trabalho pedagógico, existia em 2016 uma equipe composta por 8 (oito) professores em regime de 40 h/a, os quais

¹⁰⁹ Informações prestadas por meio da entrevista com a professora Marilucia dos Santos Marques realizada no segundo semestre de 2016. Essa professora atua na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura desde 2005 e no NETI/UFSC desde 2011.

¹¹⁰ Os estudantes da EJA do NETI/UFSC organizaram-se e foram na companhia dos professores reivindicar uma turma do 2º segmento no turno matutino na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

trabalhavam tanto em turmas da EJA no NETI/UFSC, como na Escola Silveira de Souza e na Associação de Surdos da Grande Florianópolis.

Com relação à metodologia de trabalho adotada na EJA e o envolvimento dos estudantes na modalidade, a coordenadora do NETI/UFSC diz que se

[...] percebe o êxito da metodologia aplicada pelo EJA com alunos adultos e idosos no NETI, incentivando a pesquisa, facilitando a problematização do cotidiano, valorizando a troca de experiências, inspirando atitudes de superação e autorrealização, sobretudo, mediando a instrumentalização de processos de aprendizagem, de desenvolvimento da consciência cidadã e participação social. Certamente, o empoderamento e a autonomia são resultados factíveis (concretos) dos processos de aprendizagem, os quais vão muito além do ato de ler e escrever; tais resultados aparentes se expressam na capacidade criativa de cada aluno, na comunicação e liberdade de expressão, desde o tom de voz, atitude corporal e semblante, enfim, até no envolvimento proativo nas atividades desenvolvidas no NETI e na comunidade. O empoderamento desses alunos se concretiza a partir do momento que eles acessam o conhecimento, fazem escolhas conscientes, aplicam e multiplicam o conhecimento, e sobretudo, demonstram realização nesse fazer e conviver (SIEDLER, 2016).

Desse modo, entende-se que a Educação de Jovens e Adultos no NETI/UFSC veio fortalecer a implantação de ações voltadas para o reconhecimento e maior participação da pessoa idosa na sociedade, de modo que o acolhimento recebido no espaço do Núcleo propulsiona para o engajamento social e político dos sujeitos idosos, os quais lutam por mudanças sociais em prol de seus direitos, de suas garantias, de mais autonomia e independência perante suas ações no/com o mundo, de mais valorização, etc., visto que só assim, é possível mudar o contexto social da velhice.

2.4.1 A chegada do CEJA ao NETI/UFSC

Em 2015 mediante o empenho e a luta dos estudantes adultos e idosos, professores da EJA e da coordenadora do NETI, fez valer o direito

à continuidade nos estudos, trazendo para o Núcleo o ensino médio ofertado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA, o qual pertence à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

O termo de compromisso nº 01/05 firmado em 31 de dezembro de 2015 entre a Gerência de Educação Regional da Grande Florianópolis (18ª GERED, por meio do CEJA) e o NETI/UFSC tem por objetivo a cooperação técnica, pedagógica, material e financeira, sendo que aponta as seguintes condições (UFSC, 2015, p.1):

- I. Contratar professores para atender a demanda da Unidade Descentralizada;
- II. Fornecer através do CEJA de Florianópolis, livro didático;
- III. Promover encontros pedagógicos para a capacitação dos recursos humanos que atuarem na presente Unidade Descentralizada;
- IV. Supervisionar as atividades pedagógicas e prestar assessoramento técnico/pedagógico, através do CEJA, para suprir as necessidades inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas na Unidade Descentralizada;
- V. Expedir os certificados aos concluintes, através do CEJA de Florianópolis.

No termo de compromisso nº 01/05, compete ao NETI/UFSC a obrigação de (UFSC, 2015, p.1):

- I. Ceder o espaço físico com biblioteca, sala de vídeo, laboratórios de informática, laboratório de ciências naturais, se houver, necessários à manutenção das atividades pedagógicas inerentes a Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Médio;
- II. Garantir a limpeza do espaço físico;
- III. Acatar as orientações e determinações emitidas pela Secretaria de Estado da Educação, através de seu representante legal na região (GERED/CEJA);
- IV. Ceder pessoal de apoio e de coordenação para o atendimento administrativo;
- V. Apresentar documentos que comprovam a legalidade da sua existência.

Também, o Projeto Político Pedagógico do CEJA de Florianópolis salienta que

[...] o ensino médio, na forma sistemática e com aceleração de estudos, tem duração de um ano e meio, compreendendo anualmente no mínimo duzentos dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar tendo equivalência com o ensino regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA, 2016b, p.8).

As aulas do ensino médio do CEJA no NETI estão organizadas do mesmo modo que a Matriz e as demais Unidades Descentralizadas de oferta do CEJA, em que “[...] sempre em um número de quatro aulas seguidas há uma aula de Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho – CCTT, disciplina que completa o conteúdo ministrado em ambiente escolar aliado aos acontecimentos de nossa sociedade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA, 2016b, p. 10).

Segundo o PPP do CEJA, o currículo do Ensino Médio oferta as disciplinas obrigatórias na Lei 9.394/96. Cada estudante que realizar as 12 (doze) disciplinas receberá o Certificado de Conclusão, expedido e registrado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos. Se houver necessidade, o estudante ao concluir as etapas programadas de cada disciplina poderá solicitar um Atestado Parcial de eliminação de disciplinas.

Também, o PPP (2016b, p.22) do CEJA salienta que os cursos oferecidos na Matriz e nas Unidades Descentralizadas poderão sofrer ajustes quanto à duração e o regime escolar para atender às suas finalidades e a dos estudantes a que se destinam e serão desenvolvidos por meio de aulas expositivas. Compete à direção do CEJA a certificação, a emissão de documentos e o assessoramento técnico-pedagógico.

No ano de 2016, o CEJA no NETI/UFSC organizou suas aulas no turno vespertino e em três dias da semana: segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras. Das 20 (vinte) vagas ofertadas na turma do CEJA no Núcleo em 2016, em que 7 (sete) delas foram preenchidas por estudantes idosos.

Acredita-se que esse movimento de luta por garantia de continuidade nos estudos no NETI/UFSC são indícios de um processo de empoderamento dos estudantes (adultos e idosos) na escolarização da EJA do Núcleo, pois esses estudantes não fraquejaram diante de tantos entraves burocráticos e sim, buscaram conscientizar um número maior de pessoas para lutarem em prol da educação para todas as fases da vida.

A partir dessa constatação, assinala-se a importância da educação para o processo de empoderamento de pessoas, pois ao compreender que toda ação pedagógica é um ato político, nada mais sensato que problematizar as relações com/no mundo, com as coisas/objetos, com as situações, com as pessoas, a fim de que haja uma tomada de consciência de cada estudante idoso da EJA para que ele se perceba capaz de conduzir a própria vida e busque junto a outras pessoas mais participação e reconhecimento social.

Portanto, o empoderamento na perspectiva emancipatória traz a educação como forte aliada para esse processo, pois ter o domínio dos códigos linguísticos potencializa as pessoas idosas a lutarem contra as condições de exclusão social, isso porque quando o sujeito das camadas populares efetivamente se empoderam deixa de se posicionar como um excluído (FREIRE; MACEDO, 1990).

Diante de tal constatação, faz-se imprescindível sistematizar o estudo em reação ao empoderamento, motivo pelo qual o próximo capítulo apresenta as bases conceituais que fundamentam a investigação realizada.

3 BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA

3.1 O EMPODERAMENTO

O percurso desse trabalho é assinalado pela busca de uma melhor compreensão sobre a categoria empoderamento, capaz de extrair nuances do seu significado e as possibilidades e contribuições conceituais para o estudo em questão. Portanto, não existe a pretensão de abarcar a construção de sua trajetória histórica e significativa do empoderamento nem aprofundar a sua complexa abordagem etimológica, mas sim trazer uma direção para sua evidência no desvelar dos sentidos atribuídos a ele, sendo as maneiras de como considerá-lo.

Ressalta-se ainda que no decorrer desse estudo houve a necessidade de conhecer os diferentes caminhos teóricos para essa categoria, a fim de escolher qual fundamentação teórica contemplaria a pesquisa.

O artigo de Baquero (2012) trouxe muitas contribuições para o entendimento da categoria empoderamento, visto que discute os diferentes conceitos presentes na literatura, situando historicamente a sua origem e as diferentes perspectivas adotadas para o termo.

Para essa autora, a perspectiva Freireana de empoderamento emancipatório é a mais indicada para o campo da educação, haja vista que traz uma abordagem crítica sobre a realidade social, de modo que todo processo de ensino e de aprendizagem tem que estar comprometido com a transformação mais ampla da sociedade.

Entende-se que a categoria empoderamento na perspectiva de Paulo Freire torna-se a mais importante para o presente estudo, tendo em vista que o propósito da investigação situa-se no contexto educacional.

O termo *empowerment*, utilizado por Paulo Freire, advém dos Estados Unidos, um país com uma realidade totalmente diferente do Brasil, aliás, conforme enfatizado pelo próprio autor - de toda América Latina. Sua escolha em mantê-lo na forma original se deve pelo fato de que ao traduzi-lo estaria perdendo a riqueza do seu significado.

Em nota explicativa, no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, os autores Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) procuram evidenciar essa riqueza ao apontar que

o verbo *to empower* tem um significado muito rico: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito. Por isso, preferimos manter essa palavra no original, bem como suas derivadas *empowerment* (sbst.),

empowering (ger.), *disempower* (antôn.), etc. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 10, grifo dos autores).

No livro *Medo e Ousadia* (1986), construído em diálogos com Ira Shor¹¹¹, Paulo Freire buscou situar o termo *empowerment* no contexto brasileiro, o qual é dirigido às classes dominadas/oprimidas, abarcando homens e mulheres de todas as idades, que vivem em condição de exploração e de exclusão social. Condição esta, posta pela elite da sociedade brasileira, a qual para manter o privilégio de classe, alimenta a disparidade social (pobres/ricos) para garantir o poder de manipular/controlar a vida das pessoas (vistas como coisas), mantendo o *status quo*.

De acordo com Freire e Shor (1986), o *status quo* é

[...] apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes ‘aptidões’ e os ‘resultados’ dos diversos grupos. As vantagens da elite ocultam-se por detrás do mito das ‘oportunidades iguais’, enquanto o idioma da elite é chamado de ‘correto’, outro mito de violência simbólica contra o discurso coloquial, que torna inferiores os idiomas da gente do povo, línguas marginais. Com os meios de comunicação de massa, a propaganda de massa, as escolas e o mercado de trabalho, todos apoiando o mito da liberdade e a realidade da hierarquia, torna-se difícil ver as alternativas para ‘o modo como as coisas são e devem ser’. No dia-a-dia, porém, é difícil render-se a tanta supervisão e impostura. Assim sendo, muitos dos que estão alienados escolhem uma resposta agressiva (FREIRE; SHOR, 1986, p.149-150).

É nesse contexto que é marcada a violência simbólica uma violência oculta, sutil, de poder invisível que implica o consentimento mútuo do dominante (opressor) e do dominado (oprimido), em que o dominado vai num processo cultural incorporando os mecanismos de dominação.

¹¹¹ O educador estadunidense Ira Shor, um seguidor do pensamento Freireano, foi responsável pela implementação das metodologias criadas por Freire no contexto educacional dos Estados Unidos.

Na obra *A Dominação Masculina*, Bourdieu (1999) conceitua violência simbólica como:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce, essencialmente, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece, também, uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado de uma língua (ou de uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma [...] (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

Portanto, mesmo que o dominado se oponha a qualquer mecanismo de dominação, de nada adiantará (terá que o aceitar), pois isoladamente, ele não terá força suficiente para intervir. Essa constatação ganha sentido quando se traz como exemplo o conceito de analfabeto, pois ele

[...] dá muitas vezes uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, [os homens], [...]. Consequentemente, nomear o analfabetismo como parte da definição do que significa ser alfabetizado representa uma construção ideológica enformada por determinados interesses políticos (GIROUX, 1990, p.12).

Dessa maneira, o analfabetismo trata-se de uma violência simbólica, cuja lógica é perpetuá-lo para manter a condição de opressão dos indivíduos, que tanto confere poder à classe dominante¹¹². No discurso dominante, “[...] o *analfabetismo* não é meramente incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural” (FREIRE; SHOR, 1986, p.3).

¹¹² Cabe lembrar que a classe opressora não pode lutar pela libertação dos oprimidos porque seria propor o fim de sua hegemonia.

Giroux (1990, p.3) salienta que a noção de privação cultural é utilizada para definir, “[...] no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que dever ser valorizado como história, competência linguística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade”.

Perante as pessoas idosas destacam-se entre as formas de violência simbólica as que atentam contra a sua capacidade de independência, geralmente, praticadas em nome do zelo excessivo, da estereotipia social da velhice, da improdutividade no mercado de trabalho e da não obrigatoriedade de eleger seus representantes (voto facultativo), mecanismos que vão destituindo a identidade dessas pessoas, causando-lhes desconforto, tristeza, sensação de impotência perante suas vidas, amargura, e, até mesmo, uma revolta silenciosa que não chega a se materializar em atitudes emancipatórias.

Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2002, p.35).

Freire e Shor (1986, p.150) salientam a violência simbólica das autoridades que se faz presente no cotidiano e nas escolas, tentando desmotivar as pessoas a desistirem de “seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico”, bem como reforça a competitividade para manter o individualismo e acentuar a disparidade social.

Por isso Freire buscou aproximar o empoderamento da noção de classe social, o qual não se trata de um processo de natureza individual e, sim, de um processo dirigido às classes oprimidas da sociedade brasileira. Essa constatação se faz presente no excerto:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora,

através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986, p. 138, grifo dos autores).

Os autores justificam que o conceito de *empowerment* vai muito além do invento individual ou psicológico, já que não existe autoemancipação, assim, explica que de nada adianta uma pessoa se sentir

[...] individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, [...] [isto é, ela] não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135, grifo dos autores).

Portanto, o *empowerment* de classe social envolve todo aquele pertencente à classe dominada que “[...] por suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se [...] [empenham] na obtenção do poder político” (FREIRE; SHOR, 1986, p.138). Ocorre quando o próprio grupo decide lutar por mudanças no contexto social ao realizar ações que levam a evoluir e a se fortalecer. A liberdade para Freire se adquire pela conquista e não como um presente. Ela deve ser buscada constantemente. Tal processo tem a educação como sua frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986).

Buscando situar o empoderamento na perspectiva Freireana, entende-se que mesmo que uma pessoa se perceba mais consciente de seus atos no/com o mundo, isso não é suficiente no nível do empoderamento social, pois é preciso que essa liberdade seja compartilhada com outras pessoas de seu meio social.

Segundo Freire a “[...] sensação de ter mudado não é suficiente como um todo” (FREIRE; SHOR, 1986, p.135), pois para ter efeito de empoderamento social é preciso que essas pessoas se percebam capazes de lutar contra atitudes discriminatórias, de exclusão social, bem como saibam a importância da mobilização coletiva para o fortalecimento das camadas populares, de modo a lutarem por direitos e garantias para todos aqueles que sentem a dor da rejeição social.

Dessa forma, a educação formal torna-se um mecanismo que pode reforçar a exclusão social das pessoas estando a favor da manutenção do

sistema capitalista ou contribuir para uma mudança dessa realidade social, pois conforme Freire, “[...] os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a essas questões de disciplina e alienação” (FREIRE; SHOR, 1986, p.157).

Reforça Freire (FREIRE; MACEDO, 1990) que “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE; SHOR, 1986, p.25). Assim, todo projeto pedagógico “[...] torna-se um construto significativo na medida em que é encarado como um conjunto de práticas que funciona para *empower*, ou para *disempower*, as pessoas” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 10), pois “[...] não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção (FREIRE; SHOR, 1986, p.86).

Giroux (1990, p. 7, grifo do autor) salienta que

[...] a alfabetização para Freire é, inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam o seu direito não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*.

Portanto, o conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois como prática discursiva busca uma leitura crítica da realidade, tornando-se um instrumento importante para o resgate da cidadania e para o engajamento das pessoas em movimentos sociais que visam à transformação social e a melhoria da qualidade de vida.

Giroux (1990) contribui com essa constatação ao mencionar que a

[...] alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (GIROUX, 1990, p.8, grifo do autor).

Freire acredita que a educação libertadora ou dialógica é capaz de contribuir para o *empowerment* social, não como a salvadora¹¹³ das mazelas sociais, mas como propulsora de uma consciência intencionada, crítica, que gera a problematização dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo. De modo que “[...] o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe” (FREIRE; SHOR, 1986, p.206). Entretanto, ele pondera que

[...] através da educação libertadora, podemos fazer algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas como mudanças na sociedade global, mesmo que essas mudanças imediatas possam se tornar elementos de uma transformação mais ampla (FREIRE; SHOR, 1986, p.162).

O autor também salienta que o *empowerment* não é algo fácil de acontecer, pois mesmo que uma pedagogia desenvolva certo nível de independência nos estudantes, “[...] esse nível de autonomia não é suficiente para torná-los aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira (FREIRE; SHOR, 1986, p.134).

Freire e Macedo (1990) salientam que a educação “é, por si mesma uma dimensão de cultura”, mas o fato de reconhecer a natureza cultural da educação “não significa abençoar toda expressão cultural”, haja vista que a cultura é gerada numa sociedade e, portanto, ela “[...] é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.33). Diante dessa constatação, é preciso

[...] reconhecer que as classes sociais existem e que sua presença é contraditória. Ou seja, a existência de classes sociais provoca um conflito de interesses. Provoca e dá forma a modos culturais de ser e, por isso, gera expressões contraditórias de cultura (FREIRE; MACEDO, 1990, p.34).

¹¹³ Freire salienta que é preciso conhecer os limites reais da educação formal na sociedade. Por isso, devido a esses limites, ele sempre procurou ter tempo para trabalhar como educador e político, fora do espaço institucional da escola, engajando-se em movimentos sociais, com os trabalhadores (pertencentes à classe oprimida) (FREIRE; SHOR, 1986, p.158-159).

Acredita-se que quanto mais à prática pedagógica realizar a ‘leitura’ da realidade assumindo uma perspectiva crítica da prática social, mais estará clarificando as relações de poder aos oprimidos, de modo a mostrar-lhes o caminho necessário para alcançarem a própria libertação, reconhecerem que é preciso apropriar-se da cultura dominante a fim de tê-la como base para buscar estratégias e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servi-la. Freire e Macedo (1990) enfatizam que

[...] quando a cultura dominada percebe a necessidade de libertar-se, descobre que tem que tomar a iniciativa e desenvolve suas próprias estratégias, como também utiliza da cultura dominante. A cultura dominada faz isso, não simplesmente para ajustar-se, mas para lutar melhor contra a opressão. Então, num certo momento, a cultura elaborada a serviço dos dominadores deixa de ser assim, e uma cultura é recriada pelo povo antes dominado em proveito de uma libertação permanente (FREIRE; MACEDO, 1990, p.131).

Essa libertação permanente apontada por Freire pode ser compreendida como o resultado do empoderamento social. De modo que é preciso que o povo erga a sua voz para dizer a sua palavra e não mais se satisfaça com a sua condição de passividade perante os mecanismos de opressão.

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (FREIRE; SHOR, 1986, p.49).

Teresa Kleba Lisboa em seu livro *Gênero, Classe e Etnia: Trajetórias de vida de mulheres migrantes* toma como referência Paulo Freire ao tratar de conscientização no processo de empoderamento. A

autora destaca que o processo de empoderamento das mulheres pesquisadas teve início na aquisição do espaço doméstico (luta relacionada à divisão de papéis e igualdade de gênero), em que essa conquista levou ao engajamento político, no espaço público, especialmente quando “[...] perceberam que tinham poder para decidir, propor e intervir coletivamente junto às autoridades públicas e outras organizações da sociedade para realizar as mudanças almeçadas” (LISBOA, 2003, p.175).

Por compreender que a perspectiva de empoderamento adotada por Lisboa (2003) tem coerência com a perspectiva defendida por Freire, especialmente ao salientar a importância do engajamento político dessas pessoas (mulheres) pertencentes à classe popular é que a inserimos nesse estudo. Para Lisboa (2003, p.24), o empoderamento

[...] refere-se a uma construção diferente das relações de poder, ou seja, procura potencializar pessoas ou grupos que têm menos poder na nossa sociedade; é um poder que vem de baixo, que reconhece os oprimidos como sujeitos da história.

Acredita-se assim, que o empoderamento envolve um processo de conscientização, isto é, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Neste sentido, com base em Freire (1986, p. 207),

[...] mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula.

Nesse sentido, o empoderamento na perspectiva Freireana trata-se de um processo e resultado, o qual só pode ser concebido mediante o processo de ação social em que homens e mulheres (na condição de oprimidos) lutam para tomar posse de suas próprias vidas na interação com outros indivíduos, mas para isso é preciso ter o pensamento crítico em relação à realidade, a fim de construir a capacidade pessoal e social necessária para transformar as relações sociais de poder.

4 A RELAÇÃO COM O SABER

Charlot (2000, p. 59) ao inferir que toda pessoa ao nascer ingressa em um mundo no qual se estará submetida à obrigação de aprender, significa dizer que cada pessoa “[...] nasce com a necessidade de aprender. Não traz consigo instintos que o ensinem tudo o que deve saber sobre como se alimentar, como se defender, como se relacionar com os outros” (CHARLOT, 2000, p.54), mas exige essas aprendizagens.

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que [...] deseja, do que [...] sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, ao ‘simbólico’, e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo (CHARLOT, 2000, p.78).

Portanto, “[...] nascemos como possibilidade e no decorrer da nossa existência é que nos tornaremos seres humanos concretos por meio da educação” (CHARLOT, 2013, p.169), além disso, incorpora-se o mundo pré-existente (que possui estrutura e modo de funcionamento) o qual foi criado pela própria espécie. Entretanto,

a educação é impossível se a criança [(o jovem, o adulto e o idoso)] não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como forma propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo ‘de’¹¹⁴ (CHARLOT, 2000, p.54).

Conforme Charlot (2013, p.171), a ausência de si mesmo aparece na forma de desejo, o desejo é sempre o desejo do outro. Isto é, somos “[...] diferentes e singulares porque temos corpo, mas também, porque temos desejos”. Portanto cada pessoa possui desejos, ou seja, ela é desejo, pois o desejo “[...] surge dessa incompletude que experimentamos” (CHARLOT, 2013, p.171).

¹¹⁴Charlot (2000, p. 53) destaca que mesmo “[...] sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é ‘desejo de’ e esse ‘de’ remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo”.

Fato que permite dizer que cada pessoa em sua história (ao mesmo tempo social e singular) estabelece uma forma particular de relação com o saber, logo essa conexão não é mérito de alguns e sim, possibilidade de todos, indistintamente. Portanto, não existe uma pessoa igual à outra, sua atuação no e com o mundo tem o seu jeito particular de ser, tendo em vista que cada um tem “[...] uma forma singular de viver a sua posição social”¹¹⁵ (CHARLOT, 2013, p.165).

Então, se cada sujeito interpreta o mundo à sua maneira, como também ele é capaz de criar mecanismos de resistência à dominação, buscando valer seus desejos e interesses, de modo a provocar mudanças no mundo.

Praticar uma leitura positiva, conforme Charlot propõe, é essencial que se pense o dominado/oprimido não como um objeto passivo, “criado” pelo dominante e totalmente manipulado por ele, inclusive em suas capacidades psíquicas mais íntimas, mas sim como um sujeito no entanto, um sujeito dominado¹¹⁶ (CHARLOT, 2000, p.31).

Cabe lembrar que

[...] não há vida humana que não seja permeada por contradições e que não gere contradições e conflitos. As sociedades vivem em contradições internas e contradições entre elas; o sujeito singular vive em uma permanente rivalidade dos desejos; a história é o movimento das contradições (CHARLOT, 2013, p.174, grifo nosso).

No mesmo sentido de Charlot, Freire e Macedo também apontam que

[...] uma geração herda condições concretas numa dada sociedade. A partir dessa situação concreta, histórica, é que uma geração considera possível dar sequência à continuidade da história. Contudo, a geração atual tem que trabalhar e aperfeiçoar para transformação das atuais condições concretas,

¹¹⁵Charlot (2013) explica que a posição social se origina da posição social objetiva, mas também de uma posição social subjetiva. Isso porque há várias formas subjetivas para ocupar uma posição social objetiva. Portanto, o autor aponta que o fato não está em desistir da posição social objetiva, mas considera que é preciso saber o que cada pessoa faz dessa posição social objetiva, pois “o que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a *interpretação* de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva”.

¹¹⁶ Por estar sob a condição de dominação.

porque, sem esse esforço, é impossível construir o futuro. Se as condições atuais são fundamentais, o presente não contém em si o futuro (FREIRE; MACEDO, 1990, p.41).

Portanto, o ser humano nasce inacabado e aberto a transformações, visto que o filhote da espécie humana não se torna homem/mulher senão formando, com a ajuda de outras pessoas (CHARLOT, 2001, p.25). Essa exigência de mediação chama-se educação a qual inclui esse triplo movimento: de humanização (tornar-se um membro de sua espécie), de subjetivação-singularização (tornar-se um ser único) e de socialização (tornar-se um membro de uma comunidade) (CHARLOT, 2000, 2001).

“Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” (CHARLOT, 2001, p. 26-27). Dessa forma, a educação é ao mesmo tempo, tanto um processo de autoconstrução como um processo de apropriação de um patrimônio, realizando um movimento simultâneo de dentro (a pessoa educa-se) e de fora (e é educada) (CHARLOT, 2013).

Charlot (2000) aponta diversos locais em que as pessoas aprendem, porém eles diferem do ponto de vista do aprendizado.

Alguns são simplesmente locais onde se vive (por exemplo: um conjunto residencial). Outros se dedicam a uma atividade específica que não é a educação ou a instrução (por exemplo a empresa). Outros, por fim, têm como função própria a de educar, instruir, formar. Um local, aliás, pode assumir várias funções, que se sobrepõem. A família é o espaço de vida, célula econômica [...] e grupo afetivo do qual uma das principais funções é educar. A empresa dedica-se a produção; a igreja, a atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos. A função central da escola é instruir, mas ela também participa da educação e é também um espaço de vida (CHARLOT, 2000, p.67).

Assim, entende-se que a escola é um lugar em que as relações com o(s) saber(es), prioriza um saber elaborado (que representa a cultura dominante) o qual é utilizado como instrumento ideológico de dominação/opressão. Por isso Freire sempre ressaltou a importância da apropriação da cultura/linguagem padrão para os estudantes das camadas populares para que ela sirva de mecanismo de resistência, pois segundo o

autor, é preciso “[...] dominá-la não só para sobreviver, mas *sobretudo* para lutar melhor contra a classe dominante” (FREIRE; SHOR, 1986, p.91, grifo do autor).

Giroux (1986) salienta que

no sentido mais geral, a escolarização ocupa-se regularmente do tempo, do espaço, da textualidade, da experiência, do conhecimento e do poder entre interesses e histórias conflitantes, que não pode ser enquadrada em simples teorias de reprodução e de resistência. As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. Como instituições, apresentam posições contrárias dentro da cultura mais ampla e representam, também, um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e *empowered*, de modo tal que permite que professores e alunos pensem e ajam de maneira condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical (FREIRE; SHOR, 1986, p.14, grifo do autor).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos torna-se um campo fértil para o processo de empoderamento dos sujeitos jovens, adultos e idosos, desde que possa se construir uma proposta pedagógica que se efetive como significativa, sendo pautada pela lógica dos oprimidos (e não, dos opressores), conferindo legitimidade às suas vozes e culturas, a fim de buscar na coletividade uma sociedade mais igualitária para todos.

4.1 A RELAÇÃO COM O SABER E OS INDÍCIOS DE EMPODERAMENTO DE ESTUDANTES IDOSOS

Os participantes da pesquisa são pessoas com sessenta (60) anos ou mais de idade que estudam na EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC, em turmas do ensino fundamental (EJA - Secretaria Municipal de Florianópolis) e do ensino médio (CEJA - Secretaria do Estado de Santa Catarina).

Conforme já foi mencionado anteriormente, a pesquisa realizada no segundo semestre de 2016, totalizou onze participantes, sendo um (1) homem e dez (10) mulheres, bem como buscou registrar e dar destaque a “voz” dos estudantes idosos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando assim, que cada participante relatasse (no Grupo Focal) a sua trajetória de vida, de escolarização, apontando as expectativas

e motivações para estudar nessa fase da vida, como se percebe nas relações sociais e que ações possibilitam maior participação social.

Entende-se que tomar a decisão de iniciar/retomar os estudos para pessoas idosas vem carregado de sentidos e significados, tendo em vista que foram muitas décadas sem o acesso à escolarização; entretanto, pouco se sabe sobre o que mobilizou esses sujeitos idosos a ingressarem na Educação de Jovens e Adultos no NETI/UFSC e, nem mesmo que relações eles estabelecem com o aprender.

Por entender que o aprender é uma necessidade de todo ser humano independentemente da idade, buscou-se lançar duas questões de pano de fundo nos encontros para que os participantes da pesquisa pudessem trazer informações pertinentes ao estudo, são elas:

- Por que motivo vocês vieram estudar na EJA do NETI nessa fase da vida?
- Como o CEJA veio parar aqui no NETI? Vocês em geral costumam lutar pelas coisas na vida ou esperam pelos outros?

Os participantes da pesquisa ao revelarem seus motivos para estarem estudando nessa fase da vida apontam que a escolarização nunca pode ser a prioridade em suas vidas, no entanto, o desejo de estudar nunca deixou de existir. Portanto “o desejo de estudar” vem permeado pelo ‘desejo de’, apontado por Charlot (2000), de mais reconhecimento, participação social e realização pessoal.

Os participantes salientam que na época de criança os pais não tinham a obrigação de levar os filhos na escola, tendo em vista que, muitas vezes, não havia escola próxima das suas casas, dificultando ainda mais o acesso. Alguns participantes destacam que naquela época, o fato de não saber ler e escrever não trazia tanto desconforto como agora, isso porque antigamente eram “muitas pessoas sem estudo”.

O que mais eu queria na vida era estudar não tive oportunidade na minha infância porque naquela época não tinha essa obrigação para ir para escola. E como a maioria não ia para a escola a gente não sentia tanta diferença (BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento - EJA).

As participantes mulheres relataram que como eram as filhas mais velhas, tinham a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos e dos afazeres domésticos, para que os pais pudessem trabalhar (em alguns casos somente o pai trabalhava, mas mesmo as responsabilidades perante

a casa e os irmãos permaneciam). Portanto, refere-se a uma questão de gênero conforme foi mencionado anteriormente.

Eu queria tanto estudar, mas naquela época como eu era a filha mais velha e fiquei no compromisso de cuidar dos meus irmãos, mas hoje eu estou bem contente aqui (ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA).

Outras participantes relataram que apesar de terem estudado um pouco na infância não puderam continuar os estudos, porque tiveram que trabalhar para ajudar no sustento familiar. Também quando adolescentes já tinham que pensar em casar para constituir uma família pois se passasse muito tempo havia medo de ficar “solteirona” (estigma de quem “passou” da época de casar por isso era discriminada socialmente). Ao casarem tiveram que se dedicar ao marido e aos filhos, portanto não tinham tempo para estudar, como também os maridos não gostavam dessa ideia.

Eu vim estudar nessa fase da vida porque eu nunca tive oportunidade de estudar quando eu era nova. Fui fiz a oitava série e sai, mas o meu projeto foi sempre estudar. [...] Eu sempre quis estudar, mas nunca deu (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

Flávia (82 anos, E.M. - CEJA) revelou o que tradicionalmente vem sendo definido como papel **“do ser mulher”**: mãe exemplar, esposa dedicada e dona de casa habilidosa. Assim, é esperado socialmente da mulher, “mãe, esposa e dona de casa” uma determinada conduta: exigindo total dedicação à sua família a ponto de não mais conseguir pensar em si.

Conforme Laffin (2016), existe

[...] aqui uma questão cultural, de uma noção do ser mulher mais ligada aos trabalhos manuais, voltada à esfera privada e; da construção, por ser homem, voltado ao trabalho no espaço do público, mas ambas com relações voltadas a situações de exclusão social. Situar tais posições faz refletir sobre como as pessoas se movem no mundo e, portanto, tais relações precisam ser problematizadas, sobretudo quando se fala de relações hierarquizadas e excludentes (LAFFIN, 2016, p.11-12)

O momento de pensar em si, veio nessa fase da vida, pois os filhos já estão adultos e grande parte deles constituiu a própria família, bem como o trabalho não mais tomou o espaço em suas vidas, pois se converteu em aposentadoria. Tendo em vista que a maioria dos

companheiros (maridos) já faleceram e, assim **essa etapa tornou-se privilegiada em relação as demais já vividas, uma vez que agora se percebem em condições de adquirir novos aprendizados, realizar sonhos (postergados em virtude das exigências), valorizar os seus saberes, partilhar os seus anseios, etc..**

O motivo para estudar na EJA veio também como forma de minimizar os fatores emocionais relacionados à velhice, como: a depressão, a sensação de solidão, o medo do esquecimento, a tristeza perante a perda do companheiro e/ou dos filhos.

Então, pra mim foi muito bom vir estudar. Eu já estava mesmo em depressão por causa de problemas da família. Aí uma amiga me trouxe e eu estou adorando. Estou saindo até da depressão com os estudos. É sempre bom a gente aprender mais, não é? (DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA).

[...] a minha vinda para EJA foi uma situação bem delicada porque eu vim de Rondônia a motivo de doença do meu marido e ele chegou aqui e a doença venceu ele e perdi ele. E [...] eu fiquei desorientada pela perda, né? [...] E foi a minha chegada na EJA [...] (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

O pouco que eu aprendi eu já estava desaprendendo porque a gente não continua, não lê não tem mais esse hábito e, aí parece que falta alguma coisa (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento – EJA)

Eu fiquei viúva me senti muito só [...] e tive uns probleminhas de saúde aí sempre eu queria estudar desde nova e nunca conseguia. E agora deu. (SANDRA, 75 anos, 2º segmento - EJA)

Também, o motivo de estudar na EJA abarca o intenso desejo de aprender revelado pelo único participante do sexo masculino, o qual já frequentou outras escolas de EJA em Florianópolis e, que apesar de estar “louco” para aprender, não sabe o porquê de não conseguir.

[...] me mandaram para o CEJA aqui do NETI, mas é a mesma coisa. Eu estou assim, louco para estudar, mas não sei como nada fica na minha cabeça, entendeu? Às vezes penso assim: vou ou não vou à escola porque me dá vontade, aí eu penso assim como nada funciona comigo [pausa] aí eu me

apronto e vou [...] (MARCELO, 80 anos, 2º segmento - EJA).

A ideia de que só quem frequenta a escola possui conhecimento foi mencionada pelos participantes da pesquisa, de modo que a falta desse saber fez com que eles se percebam como pessoas sem conhecimentos, já que eram dependentes de outras pessoas (alfabetizadas) para dar conta de situações sociais que demandam o domínio da leitura e da escrita. Essa condição provoca uma sensação de inferioridade nas pessoas que não possuem o saber escolarizado e, assim, não conseguem valorizar os seus saberes, as suas experiências e as suas culturas.

Antes eu era insegura, achava que não ia aprender as leituras e as escritas, aí aqui, os professores apoiam a gente, e as colegas nossa [(exaltação)]! (PAULA, 73 anos, 2º segmento – EJA)

Tinha muita coisa que eu queria saber porque eu sabia muito pouco. (LIA, 74 anos, 2º segmento – EJA)

A desvalorização de si mesmo se confirma no relato de Beatriz (64 anos, 2º segmento), haja vista que o seu desejo de aprender na EJA se originou das dificuldades enfrentadas diariamente por não conseguir participar efetivamente das práticas de leitura e da escrita da sociedade em que vive, sentindo-se excluída e rejeitada por pessoas que têm o domínio da cultura letrada. Portanto, o fato de não pertencer à cultura letrada tão exigida, também gera um sentimento de culpa por essa situação.

O meu caso é simples porque eu não estudei, eu encontro nomes que eu não entendo nada, assim, eu vou ler as receitas dos remédios, [...] tem uns nomes assim que a gente não entende e mesmo o nome da gente, né? O nome daquela tal pessoa eu não sei ler, não sei que nome como é, então eu decidi assim tem que estudar para ficar um pouquinho mais esperta, saber melhor, ler e acompanhar, ler mais rápido. Eu estudo a Bíblia há muitos anos e sempre estudei, só que de uns anos para cá faz uns vinte anos, eu leio e encontro nomes que...(pausa) Ai sabe! Eu percebo que isso me faz muito mal porque tem diferença no tratamento das pessoas comigo. Eu acho que se eu soubesse ler e escrever direitinho tudo ia mudar para mim [...] (BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento - EJA).

Outros participantes apontaram a importância do conhecimento sistematizado para concretizarem os projetos de vida, como: a produção de um livro sobre a história de sua vida (autobiografia), um livro de poesias, saber utilizar o computador para digitar as letras de música (para ser cantora), estudar na universidade, etc..

Eu tenho o sonho de terminar o segundo grau e queria ver se entrava na faculdade. Eu tenho um sonho e se Deus e me der saúde, eu vou enfrentar e vou entrar mesmo. O sonho que eu tenho é estudar, estudar e estudar não quero parar (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

A ideia é estudar para fazer um livro não precisava ser um arsenal de livros, um livro, dois livros para contar a história (maior entonação), a história da família, a minha história, contar as minhas trajetórias, contar as minhas coisas que eu gosto de fazer, que eu adoro fazer (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

Meu sonho é realizar um livro de poesias. Um sonho que eu tenho e eu vou realizar. Está na portinha só basta agora eu colocar o pé lá dentro, então é aquilo que a gente não fez quando era criança, mas agora nunca é tarde. O sonho está sempre vivo e sempre insistindo e empurrando a gente e, é nessa que eu quero ir! (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA)

Faz-se presente na fala dos participantes da pesquisa a expressão “a gente”, ela não respeita a norma “cultura” da língua portuguesa (gramaticalmente), mas nem por isso deixou de existir, porque há resistência das culturas que a utilizam. Freire (FREIRE; SHOR, 1986) ressalta que “[...] a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na linguagem (FREIRE; SHOR, 1986, p.89).

Assim, aqueles que pensam que é tão simples substituir o “a gente” por “nós”, estão contribuindo (de maneira consciente ou inconsciente) com a hegemonia cultural. Seguindo essa lógica o pronome “nós” vem carregado de dominação, enquanto expressão “a gente” representa o contexto de luta do oprimido em dizer a sua palavra, em libertar-se, também o “a gente” traz o movimento de incorporar o coletivo dos estudantes.

Cabe destacar que na perspectiva gramsciana, a hegemonia é conquistada e consolidada em embates que compreendem não apenas questões relacionadas com a estrutura econômica e com a organização política, mas envolvem também no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que visam legitimar-se e universalizar-se. Desse modo, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, já que inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, regras de conduta e normas morais, bem como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (GRAMSCI, 2002, p. 65).

O autor Peter Mayo (2004, p.38) salienta que para Gramsci “[...] toda a relação de hegemonia é essencialmente uma relação educativa [...]. Na opinião dele [(Gramsci)], os agentes que se engajam nessa relação educativa são as instituições que formam a sociedade civil, a qual constitui o alicerce cultural do poder. Essas são instituições sociais ideológicas como a lei, a educação, [...] e assim por diante”. Para Gramsci, as escolas assim como outros estabelecimentos de educação não são ‘neutros’ porque perpetuam a hegemonia existente, havendo uma íntima ligação aos interesses dos grupos sociais mais poderosos, em especial a burguesia (MAYO, 2004, p.38).

Paulo Freire reafirma o que Gramsci evidenciou ao dizer que “o domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p.165). De modo que por estarem no nível superficial da realidade ficam mais vulneráveis a condição de opressão, já que não conseguem ir além, isto é ter “[...] uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade o que ela é. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante” (FREIRE; SHOR, 1986, p.165).

A preocupação de Charlot (2003) passa a fazer sentido diante da lógica de “depreciação das culturas populares em face à valorização da cultura elitizada”, por isso para ele é de fundamental importância preservar as formas variadas e heterogêneas de se ‘aprender’, sendo uma forma de desmistificar o entendimento de que é somente na escola que se aprende, bem como é o momento de ressaltar essa heterogeneidade do

aprender como forma de “[...] combater a ideia de que há carências¹¹⁷ nos alunos dos meios populares” (CHARLOT, 2013, p.162).

No relato dos participantes da pesquisa a “falta” do conhecimento sistematizado (intelectual) fez com que eles não se percebessem como pessoas de saberes, pessoas de direitos, pessoas de história, de modo que apropriação do saber escolarizado vem como possibilidade de aprender na EJA para ser capaz de agir no/com o mundo conforme as suas vontades e, assim, podem viver na velhice outras experiências (com a apropriação do saber escolarizado). Portanto, o **desejo de aprender para eles se constituiu no ir-e-vir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, cuja mobilização para o aprender se origina da obrigação social de aprender** (CHARLOT, 2000).

Diante dos múltiplos significados do saber escolar para suas vidas, os participantes da pesquisa revelaram que **o ensino na EJA lhes possibilita uma postura diferente em situações do seu dia a dia e perante a sociedade**, de modo que **uns se percebem mais atuantes do que outros**, mas **todos trazem positivamente a experiência escolar na modalidade, principalmente por estarem convivendo e aprendendo com pessoas da sua geração** (ou de uma geração próxima a sua) e **por se sentirem valorizados e respeitados por todos** (professores, colegas e funcionários do NETI/UFSC).

Eu não quero parar de estudar porque aqui a gente percebe que tem valor, ninguém ri da gente, a gente é muito unida. Quando um precisa da ajuda do outro, todo mundo quer ajudar. [...] E olha! Demorou muito para eu voltar a estudar, mas está valendo muito a pena (DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA).

As pessoas daqui são tudo assim, acho que da minha idade então, as pessoas têm mais paciência comigo. E isso é bom! (MARCELO, 80 anos, 2º segmento - EJA).

Aqui a gente percebe que ninguém é melhor que o outro e isso, eu levo para mim, para minha vida. Aqui o que a gente diz tem valor. Eu percebo que aqui na EJA a gente aprende, às vezes eu fico pensando, como eu era e como eu tô agora. Ai eu

¹¹⁷ Para Chalot (2013, p.162) a “‘Carência’ não é um conceito que permite pensar o que acontece no campo saber ou o sentido das situações ou a atividade”. Ela provoca um sentido negativo do mundo.

vejo que agora sei um monte de coisa (BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento - EJA).

Aqueles que se percebem mais atuantes relatam que eles próprios decidem o que fazer de suas vidas, pois não mais precisam ser ajudados em situações que exijam o uso da leitura e da escrita, **além de serem mais participativos nos acontecimentos da sociedade**.

Graças a Deus eu já aprendi a ler bastante, eu tenho uma insegurança para escrever, mas já escrevo também alguma coisa, já aprendi a lidar com o computador que eu não sabia, agora, eu não faço muita coisa no computador ainda, mas já faço bastante coisa para quem não sabia nada na minha idade, na verdade, já tem bastante coisa que eu já faço sozinha. [...] Agora já me viro muito bem, sei fazer as coisas e não preciso da ajuda de ninguém, isso é muito bom (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

Entende-se que os participantes estão mais conscientes das suas ações com/no mundo, de modo a desejarem que outras pessoas também se percebam assim. Essas pessoas entendem que o estudo na EJA está contribuindo para mudanças em suas vidas, pois agora com o saber escolarizado se encontram em condições de opinar, decidir, participar das discussões e decisões na família, em sala de aula, na comunidade, em diferentes situações em sua vida em sociedade.

Portanto, as experiências na EJA vêm contribuindo para que essas pessoas não tenham ‘medo da liberdade’, pois os estudantes idosos que se encontram em condições de tomar decisões sobre suas vidas acabam incentivando outras pessoas a agirem assim, isso porque para eles as conquistas tornam-se mais significativas quando conseguem conscientizar homens e mulheres de seu grupo social, como forma de se sentirem mais fortalecidos, reconhecidos e valorizados em sociedade.

Contudo, diante de tantos mecanismos ideológicos de dominação nesta sociedade, a conscientização perante as situações de opressão torna-se uma tarefa árdua, mas imprescindível para aqueles que vem sofrendo com as injustiças sociais.

Também esses participantes revelaram que estão mais seguros de si, ao passo que diante de atitudes discriminatórias (em relação à velhice) não mais se intimidam, especialmente por estarem determinados a agir socialmente em prol de mudanças, já que entendem que essas só virão se estiverem engajados.

Eu já estou aqui há muito tempo, oito anos já há muito tempo, fui uma das primeiras a vir para aqui. Quando vim para cá nossas professoras eram tudo voluntárias não eram efetivas. Eu só tenho a dizer que a EJA e o NETI são as melhores coisas que aconteceram na minha vida, aqui eu aprendi que a gente tem que buscar as coisas pela gente mesmo. Ficar esperando já era! [...] Eu amo esse povo aqui! (LIA, 74 anos, 2º segmento - EJA).

A participante Ilza (75 anos, E.M. - CEJA) evidencia a velhice não como uma fase de conclusão da existência humana, mas como uma **fase de realizações e de encantamento pela vida**, havendo **discernimento do que se quer e vontade de aprender sempre mais**. Assim, entende-se que uma visão negativa perante a velhice contribui com a submissão e exclusão social enquanto a visão positiva colabora para a liberdade de ser, pensar e agir, buscando mais participação social (contribui para inclusão social).

O fato de chamar a gente de velha, nós não somos velhas. A pessoa que chamou que é a velha porque nós temos uma idade que nós sabemos o que é o certo e o errado, entre o bonito e o feio. Nós não estamos no feio nós estamos no bonito. Nós temos é que florir a vida. E a vida florida é isso que nós estamos fazendo aqui discutindo e pulando para frente (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

Mediante o relato da participante Nádia (75 anos, 2º segmento - EJA) foi possível evidenciar o quanto a sociedade marca uma posição social, cujos papéis sociais atribuídos as “mulheres” e “idosas” (sexo e idade) vem encharcados de desvalorização, submissão, desrespeito, dependência, etc..

Já me disseram assim: Tás tola, velha vai voltar a estudar! Eu disse, mas eu não me sinto velha. Estou fazendo o que é melhor para gente é bom estudar abre a mente, a cabeça e a gente passa a ver o mundo de outra maneira. Ficar parada em casa fazendo terapia para a cabeça (risadas). Fazendo crochê sentada a tarde toda, isso não dá! (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA)

Muitos participantes relataram que a EJA (ensino fundamental e médio) possibilitou **enxergar a velhice de outra forma**, isso **porque se**

percebem no espaço do NETI/UFSC mais fortalecidos e felizes. Contam que a chegada até o NETI/UFSC ocorreu por indicações de profissionais da área da saúde, de pessoas conhecidas (professores, amigas, vizinhas e familiares) e até mesmo por pessoas desconhecidas (pessoas que encontraram na rua). E, como essa experiência está sendo extremamente significativa, eles próprios estão engajados em convidar outras da sua comunidade para estudarem na modalidade e participar das diversas atividades no NETI/UFSC.

Eu quero dizer para muitas pessoas que não desanime porque a vida é bonita e tem que ser aproveitada e a EJA e o CEJA está aí fortalecendo a terceira idade de uma maneira muito especial, muito legal (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

Os participantes que não se veem tão atuantes em suas vidas apresentam certo grau de dependência dos familiares (moram com parentes, não mais administram suas finanças, possuem problemas de saúde, etc.), **revelam que a EJA vem ajudando a superar problemas pessoais e a encontrar sentido para suas vidas.** No relato de Sandra é possível constatar esse certo grau de dependência:

Eu acho que a EJA tem me ajudado a superar um monte de problemas que eu tenho, sabe! O que eu queria era morar sozinha, mas não dá. [...] Acho que aqui é o lugar que mais sou feliz e onde eu tenho vontade de viver (SANDRA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

Os participantes ressaltaram a importância de conviver com colegas adultos e idosos, pois entendem que são mais valorizados e respeitados pelo grupo, de modo que essa união contribui para melhoria dos vínculos afetivos, para a autoestima, para ter mais segurança de expor suas ideias (em sala de aula e fora dela), para ter coragem de conduzir e decidir situações em suas vidas, bem como ter vontade de aprender cada vez mais para concretizar projetos pessoais e em sociedade. Portanto o NETI/UFSC é um espaço de sociabilidades (estão entre amigos) e de pertencimento de saberes, isso se evidencia com maior profundidade no relato de Paula (73 anos, 2º segmento).

Eu não sabia nada, comecei a aprender e a gente aprende com o professor e o professor ensina a gente com as amigas e a gente com as amigas aprendendo a ler e escrever, mas não só isso, a gente

aprende a pensar nas coisas (PAULA, 73 anos, 2º segmento).

Para Charlot (2009, p.84) “[...] a aprendizagem da relação com o outro é também uma forma de cultura”, portanto as aprendizagens relacionais e afetivas estão diretamente ligadas às aprendizagens escolares/intelectuais, de modo que a relação com o saber escolarizado exige contextualização e ressignificação das experiências vividas para que possa formar outros sistemas de saberes.

Essas pessoas idosas procuram envolver a comunidade em suas causas sociais (na luta contra o preconceito e a discriminação perante a velhice), pois o convívio com professores, colegas da EJA, profissionais do NETI/UFSC, familiares, vizinhos, entre outros, e o aprendizado na modalidade estão propiciando que esses estudantes se percebam capazes de agir com/no mundo de maneira consciente.

A nossa aula é muito boa aqui no NETI porque todas as amigas são muito amigas, a gente percebe que uma ajudando a outra é melhor, já tive melhoras no estudo e vejo que sou outra pessoa. [...] Não fico esperando que os outros digam o que eu tenho que fazer porque eu já sei fazer. Antes eu era insegura, achava que não ia aprender as leituras e as escritas, aí aqui, os professores apoiam a gente, e as colegas nossa [(exaltação)]! [...] A gente passa a se dar conta que existe um interesse em fazer com que a gente não estude, que só trabalhe, que não saiba muito, não entenda as leis, os direitos, porque assim, fica mais fácil de mandar na gente. Aí a gente chega na velhice se aposenta, recebe um dinheiro que mal dá pra viver e se deixar assim [(pausa)] sem falar nada, aí, fica tudo muito pior [...] (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA).

Eu vim para a EJA e gostei dos professores, eles são ótimos, muito acolhedores, os colegas, aqui é uma família. Eu acho que eu estou aproveitando bastante. [...] Eu tenho vontade de continuar aqui na EJA e fazer até o ensino médio, vamos ver até onde dá para ir (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA)

É muito gratificante isso aqui [(EJA)] é muito bom a gente ter bastante amigos para a gente poder conversar, sair de casa tomar um cafezinho juntos e estudar (ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA).

Eu só sei de uma coisa, ninguém vai fazer eu parar. Até porque se eu cheguei até aqui, foi graças ao meu esforço, mas claro que eu tenho o apoio dos colegas, dos professores, da família e até dos meus vizinhos [...] Agora me sinto importante e com força para fazer o que eu quero da minha vida (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

A partir da análise dos dados emergiram quatro subcategorias, são elas: 4.2.1) A vontade de aprender nos sentidos dados pelos estudantes idosos; 4.2.2) O “sentir-se reconhecido e valorizado”; 4.2.3) O “sentir-se consciente para dizer a sua palavra” e 4.2.4) Ser capaz de lutar para transformar. Nota-se que essas subcategorias se tramam na relação com o saber defendida por Charlot (2000, 2001) situadas na relação de opressão dos estudantes idosos e o processo de empoderamento (Paulo Freire).

Nessas dimensões, entende-se que a “relação consigo mesmo” emerge na mobilização para o aprender, na vontade de estar junto e na vontade de dar sentido à velhice. Já a “relação com o outro”, configura-se nas interações entre os sujeitos (estudantes), os mediadores (professores) e os saberes partilhados, o contato com o conhecimento próprio da escola e as referências dos “outros incorporados em si”.

A “relação com o mundo” é situado pelas questões da realidade e o sentido e se perceber (ou não) mais capaz e atuante no e como mundo. Todas essas dimensões poderiam ser vistas como aspectos da relação com o mundo, pois a origem de todas está na realidade e inscrita no tempo.

4.1.1 A vontade de aprender

Os participantes da pesquisa expressam suas vontades por aprender, trata-se de uma relação de sentido entre cada pessoa e os processos/produtos do saber, de modo que essa relação com o saber seja a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o mundo, uma relação estabelecida por um conjunto de significados que se inscrevem no tempo (CHARLOT, 2000).

Compreende-se que para explorar a relação com o saber, no caso desta investigação, supõe-se estudar o sujeito (estudante idoso/a da EJA) frente à sua obrigação de aprender num mundo em que é “partilhado” com os outros, em que o sujeito vai-se educando e sendo educado ao mesmo tempo. De modo que a educação só é possível, se o sujeito a ser educado investir pessoalmente no processo que o educa, pois é preciso que ele deseje ser educado numa troca com os outros e com o mundo. Portanto, a educação só é possível se o indivíduo encontrar

[...] no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’; a criança [(assim como o jovem, o adulto e o idoso)] só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p.54).

Portanto, os participantes da pesquisa ao expressarem a sua vontade em estudar nesta fase da vida, trazem o ‘desejo de’ realização pessoal e social, pois entendem que a escolarização na EJA pode ajudá-los a conduzir as suas vidas, concretizar projetos os quais necessitam do domínio do saber sistematizado, bem como ter mais participação na família, na comunidade e na sociedade.

A participante Olinda (81 anos, 2º segmento – EJA) relatou que ninguém lhe forçou estudar na Educação e Jovens e Adultos do NETI/UFSC, pois o seu desejo sempre foi de escrever a autobiografia. Desse modo, Olinda (81 anos, 2º segmento - EJA).quer adquirir o conhecimento (cultura dominante) necessário para validar a sua cultura, a sua história, ou seja, a vida de gente do povo.

[...] estudar para fazer um livro não precisava ser um arsenal de livros, um livro, dois livros para contar a história [(maior entonação)], a história da família, a minha história, contar as minhas trajetórias, contar as minhas coisas que eu gosto de fazer, que eu adoro fazer (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

Lia (74 anos, 2º segmento – EJA) relatou que seu desejo de aprender partiu da sua necessidade de saber ler e escrever para se perceber como “pessoa com conhecimento”. Em nossa sociedade letrada, um indivíduo que não possui o domínio em práticas sociais de leitura e escrita¹¹⁸ sofre infinitas exclusões sociais, de modo que ter o domínio e o

¹¹⁸ Para uma discussão a respeito das transformações ocorridas no conceito de alfabetização, ver, entre outros autores Magda Soares (1998 e 2003). Giroux (1990) enfatiza a alfabetização crítica como pré-condição para o *empowerment* individual e social. Explicando que, no sentido político mais amplo, a alfabetização pode ser compreendida “[...] como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação,

uso social da leitura e da escrita significa pertencer à classe letrada (status social).

Tinha muita coisa que eu queria saber porque eu sabia muito pouco. Aí eu vim estudar pela primeira vez aqui para o NETI. Me acrescentou muito saber escrever e aprender bastante coisa (LIA, 74anos, 2º segmento - EJA).

Ilza (75 anos, E.M. – CEJA) chegou à EJA meio desnorteada pela perda do marido, revelou que o seu desejo de aprender é para

[...] realizar um livro de poesias. Um sonho que eu tenho e eu vou realizar. Está na portinha só basta agora eu colocar o pé lá dentro, então é aquilo que a gente não fez quando era criança, mas agora nunca é tarde. O sonho está sempre vivo e sempre insistindo e empurrando a gente e, é nessa que eu quero ir! (ILZA, 75anos, E.M. - CEJA).

Os **desejos que mobilizaram os participantes** para o(s) saber(es) escolar(es) estão diretamente relacionados ao fato de necessitarem desses saberes para **valorizarem as suas próprias existências/experiências**, especialmente quando buscam **ter mais segurança e domínio perante suas vidas**, bem como querem **situar-se como atores sociais no mundo**.

De acordo com Charlot (2000, 2013), trata-se de uma mobilização¹¹⁹ para o aprender em que este “[...] desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual (CHARLOT, 2013, p. 160).

quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. *Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas*” (GIROUX, 1990, p.10, grifo nosso).

¹¹⁹Charlot (2013, p.159-160) deixa de racionar em termo de motivação por achar que a ideia de motivar, muitas vezes, passa a ser considerada como forma de enrolar os estudantes para realizar algo que não estão com vontade de fazer, isto é motivação é um processo que ocorre fora do indivíduo (motiva-se alguém de fora). Já a mobilização é um fenômeno interno, um desejo interno de aprender, isto é, o próprio sujeito mobiliza-se a si mesmo desejando ir ao encontro de um conteúdo intelectual para satisfazer-se. Então, para esse autor quando um sujeito se mobiliza para uma atividade, sente-se engajado em algo que lhe faz sentido.

Entende-se que ninguém pode aprender no lugar de outra pessoa e que aprender “[...] é um movimento interno que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interno do sujeito” (CHARLOT, 2000, p.26).

Portanto, aprender é uma construção de si que somente é possível com a mediação do(s) outro(s) de maneira recíproca, então, a ação de ensinar (ou formar) só terá êxito se encontrar o sujeito em construção. Isso se evidencia no relato da participante Paula:

[...] eu não sabia nada, comecei a aprender e a gente aprende com o professor e o professor ensina a gente com as amigas. A nossa aula é muito boa aqui no NETI porque todas as amigas são muito amigas, [...] a gente percebe que uma ajudando a outra é melhor, já tive melhoras no estudo e vejo que sou outra pessoa (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA).

Para Charlot (2000), o saber¹²⁰ é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Logo, para ter certo domínio sobre o aprender é preciso ter segurança perante o seu aprendizado, definir o propósito para essa relação e os rumos a serem tomados após a sua aquisição do saber escolarizado.

A participante Paula (73 anos, 2º segmento) traz uma postura de iniciativa perante o seu aprendizado, revelando vínculos positivos com o saber, em que o processo de construção do conhecimento é pautado numa relação de valorização e de participação de todos (estudantes e professores).

Não fico esperando os outros digam o que eu tenho que fazer porque eu já sei fazer. Antes eu era insegura, achava que não ia aprender as leituras e as escritas, aí aqui, os professores apoiam a gente, e os colegas nossa [(exaltação)]! (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA)

¹²⁰Charlot (2000) não traz como prioridade definir o saber, porém salienta que ele “[...] é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’, e tornar-se então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’” (CHARLOT, 2000, p.61).

Em vista disso, **“adquirir saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, independente”** (CHARLOT, 2000, p.60, grifo nosso). A participante Olinda (81 anos, 2º segmento - EJA) destaca que

[...] eu já aprendi a ler bastante, eu tenho uma insegurança para escrever, mas já escrevo também alguma coisa, já aprendi a lidar com o computador que eu não sabia, agora, eu não faço muita coisa no computador ainda, mas já faço bastante coisa para quem não sabia nada na minha idade, na verdade, já tem bastante coisa que eu já faço sozinha (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

A partir do depoimento, percebe-se que a estudante está envolvida com o seu aprendizado, bem como apresenta certa autonomia/independência para as questões que dizem respeito. Entende-se que a autonomia é um dos elementos-chaves para o processo de empoderamento, pois um sujeito autônomo, consciente e atuante buscará métodos de transformação da realidade, da sua e da realidade dos outros.

As **“pessoas idosas que estudam na EJA”** não querem mais ser vistas como “alheias” aos acontecimentos sociais nem mesmo aguardando a “benevolência” dos outros para serem valorizadas na sociedade e sim, **“querem expandir suas atuações, mostrando que a velhice não pode ser considerada como uma fase limitadora das potencialidades”**. Haja vista que velhice bem sucedida¹²¹ envolve diferentes fatores, dentre eles: a valorização e o reconhecimento social.

4.1.2 O “Sentir-se reconhecido e valorizado”

O **“desejo de realização social e pessoal”** dos participantes da pesquisa está intrinsecamente articulado **ao desejo de mais reconhecimento e inserção social**, pois entendem que na sociedade nem todas as pessoas possuem uma visão positiva perante a velhice, por isso algumas crenças e mitos se fazem presentes no cotidiano das pessoas idosas, marcando uma imagem de pessoa recolhida e recordando lembranças do passado (“vive de lembranças”), de pessoa incapaz de

¹²¹ Segundo Correia (2007, p.12) a velhice bem sucedida só se verifica quando há longevidade, saúde biológica e mental, interação social, competência social, controle e autonomia, bem-estar, atividade.

adquirir novas aprendizagens (“não consegue aprender por causa da sua idade”), de estar na dependência dos familiares (“não tem condições de conduzir a própria vida”), entre outros.

O saber escolar ganha sentidos na vida dos participantes da pesquisa, pois o acolhimento, a alegria e o reconhecimento que possuem no espaço do NETI/UFSC tornam a **vontade de estar juntos**, ainda mais intensa.

No depoimento dos participantes da pesquisa evidencia-se “[...] um conjunto de *valores* (respeito, solidariedade, amor ao próximo, etc.) – aprendidos com os pais, [...] pessoas mais próximas – que foram incorporados e aceitos como *deveres*” (CHARLOT, 2001, p.39). O respeito ao próximo vem atrelado a diferentes formas de solidariedade, mas especialmente esse respeito aproxima-se de educação. De modo que esse respeito ao outro gera a reciprocidade que se manifesta em diferentes modos, como “dar para receber”; “respeitar para ser respeitado”, “valorizar para ser valorizado”, entre outros (CHARLOT, 2001). Conforme se evidencia no relato da participante:

Eu não quero parar de estudar porque aqui a gente percebe que tem valor, ninguém ri da gente, a gente é muito unida. Quando um precisa da ajuda do outro, todo mundo quer ajudar. [...] E olha! Demorou muito para eu voltar a estudar, mas está valendo muito a pena (DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA).

O respeito dessa natureza é baseado numa relação mais harmoniosa, na igualdade e não na obediência (pois o respeito não ocorre de forma unilateral). Portanto, o saber valorizado pelas pessoas idosas, são aqueles

[...] que na sua experiência de vida consideram o ‘mais importante’, é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a certo tipo de vida coletiva. E sua importância estratégica parece estar na garantia do *reconhecimento* – reconhecimento de um sujeito pelo outro e vice-versa (CHARLOT, 2001, p.41, grifo do autor).

Esse reconhecimento também tem relação com a identidade etária (ou uma geração próxima), pois o respeito mútuo propiciou o encorajamento dessas pessoas idosas para falar em público (em sala de aula e fora dela), expor dificuldades, opiniões e posicionamentos,

compartilhar saberes e formar vínculos afetivos no contexto do NETI/UFSC, especialmente em sala de aula.

A participante Nádia (75 anos, 2º segmento - EJA) destaca com satisfação que

Eu vim para a EJA e gostei dos professores, eles são ótimos, muito acolhedores, os colegas, aqui é uma família. Eu acho que eu estou aproveitando bastante (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

Percebe-se que a **relação com o saber para os estudantes idosos da EJA só faz sentido se o que buscam para si também pode ser compartilhado com os outros**. Esse clima de solidariedade¹²² faz com que o saber escolarizado não seja permeado pela competitividade (eles não priorizam a ascensão social), de modo que a certificação não é a prioridade para suas vidas, mas sim o fato de estarem juntos apropriando-se de saberes, num clima de confiança, de descontração, de respeito e de comprometimento perante o aprendizado. Uma participante expressa esse sentimento ao dizer que

[...] é muito gratificante isso aqui [EJA] é muito bom a gente ter bastante amigos para a gente poder conversar, sair de casa tomar um cafezinho juntos e estudar (ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA).

Entende-se que a aquisição do conhecimento sistematizado (da cultura dominante) potencializa as ações no/com o mundo, de modo que as pessoas idosas passam a assumir outra postura perante a vida e a sociedade, procurando valorizar a cultura, a existência do seu grupo social, bem como fortalecendo uma imagem positiva perante a velhice, de pessoas ativas, capazes, situadas e que desejam mais visibilidade social. Portanto, **o saber escolar trouxe a vontade de dar sentido à velhice**.

A imagem positiva perante a velhice aparece na fala de Ilza (75 anos, E.M. – CEJA)

O fato de chamar a gente de velha, nós não somos velhas. A pessoa que chamou que é a velha porque nós temos uma idade que nós sabemos o que é o certo e o errado, entre o bonito e o feio. Nós não estamos no feio nós estamos no bonito. Nós temos

¹²² A solidariedade a qual me refiro é a “[...] solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 1996, p.47).

é que florir a vida. E a vida florida é isso que nós estamos fazendo aqui discutindo e pulando para frente (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

Para o participante Marcelo (80 anos, 2º segmento - EJA), a imagem perante a velhice e o seu aprendizado se faz diferente:

[...] me mandaram para o CEJA aqui do NETI, mas é a mesma coisa. Eu estou assim, louco para estudar, mas não sei como nada fica na minha cabeça, entendeu? Às vezes penso assim: vou ou não vou à escola porque me dá vontade, aí eu penso assim como nada funciona comigo [(pausa)] aí eu me apronto e vou [...] (MARCELO, 80 anos, 2º segmento - EJA).

Percebe-se que o participante não consegue atribuir para si um valor e sentido para o seu aprendizado; portanto, não consegue se perceber aprendendo. Charlot¹²³ (2000, p.27) destaca que é preciso dar ‘valor’ e ‘sentido’ ao que se aprende, trata-se de uma íntima relação com o valor e o sentido que se atribui a si próprio enquanto aprende (ou mesmo fracassa na sua tentativa do aprender). Consequentemente, a imagem desvalorizada que Marcelo (80 anos, 2º segmento – EJA) faz de si mesmo reflete na sua experiência escolar, sendo marcada muito mais pela falta do que pelos avanços que já obteve no percurso de sua aprendizagem. Fato que evidencia a importância de se trabalhar na EJA com a valorização dos estudantes, especialmente os das classes populares.

Acredita-se que essa situação esteja relacionada com as experiências concretas de opressão¹²⁴ que o estudante sofreu no decorrer da sua vida, pois relatou que durante a sua infância foi alvo de muitas agressões físicas, bem como desde muito jovem teve que trabalhar duro na roça e em fábricas no interior do Rio Grande do Sul. Viveu a maior parte da sua vida dedicando-se ao trabalho a ponto de achar que “homem

¹²³ Charlot (2000, p.16-17) aponta outra leitura do fracasso escolar, diferentemente da leitura pelo viés da reprodução, a qual por meio de resultados busca afirmar “[...] que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais [...]”, como: deficiências, carências, etc. (CHARLOT, 2000, p.17).

¹²⁴ Essa categoria opressão defendida por Freire refere-se à classe dominante de nossa sociedade, a qual detém o poder e manipula os oprimidos, por meio de mecanismos ideológicos de opressão fazendo com que homens e mulheres das camadas populares sintam-se incapazes de agir por vontade própria.

trabalhador” espanta as mulheres (não tem uma companheira), pois até hoje é solteiro.

Cabe salientar que as experiências concretas de opressão não podem eliminar a condição de sujeito, visto que o estudante não é somente o resultado passivo das influências do ambiente, pois ele interpreta e age no mundo; entretanto, caso ele deixe, poderá ser influenciado, isso porque “[...] a influência é uma relação e não uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Ecléia Bosi (2010, p.18) salienta que a opressão na velhice ocorre de

[...] múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, outras tacitamente permitidas. Oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais visíveis (a burocracia na aposentadoria e dos asilos), por mecanismos psicológicos sutis e quase invisíveis (a tutela, a recusa do diálogo e da reciprocidade que forçam o velho a comportamentos repetitivos e monótonos, a intolerância de má-fé que, na realidade, é banimento e discriminação), por mecanismos técnicos (as próteses e a precariedade existencial daqueles que não podem adquiri-las), por mecanismos científicos (as ‘pessoas’ que demonstram a incapacidade e a incompetência sociais do velho).

Nos relatos de alguns participantes, **evidenciou-se que o ensino da EJA no NETI/UFSC contribui para que a velhice não seja encarada como uma fase de perdas e sim, de possibilidades de conviver**, de se aceitar, de se realizar, de se cobrar e de aprender a cada dia com os outros (educação permanente).

A participante Nádia (75 anos, 2º segmento - EJA) relata a sua resistência perante atos de discriminação perante a velhice ao dizer que

[...] já me disseram assim: “Tás tola, velha vai voltar a estudar!” Eu disse: “Mas eu não me sinto velha”. Estou fazendo o que é melhor para gente é bom estudar abre a mente, a cabeça e a gente passa a ver o mundo de outra maneira. Ficar parada em casa fazendo terapia para a cabeça [(risadas)]. Fazendo crochê sentada a tarde toda, isso não dá! (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

Ao referir-se que “fazendo crochê sentada a tarde toda, isso não dá!”, revela a necessidade de destacar que o papel da mulher perante a sociedade não pode ser representada por atos de submissão, nem de alienação aos acontecimentos independente da idade. Também **revela que a população idosa de hoje não quer ficar de expectadora da vida e sim, quer estar “conectada” no/com mundo** e para isso, busca mais visibilidade e mais reconhecimento nos diferentes espaços sociais.

Pereira (2012b) reafirma essa situação ao dizer que

[...] esta nova geração de velhos está nas ruas, participando de atividades culturais, políticas, comunitárias; é consumidora exigente de bens de serviço, demonstrando não ter o mesmo comportamento da geração anterior (PEREIRA, 2012b, p. 13).

Freire ressalta os nocivos mecanismos ideológicos de dominação (FREIRE, 2006), que visam à desumanização (o ser menos) das pessoas.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torna machista, racista, classista, sei lá o quê, mas assuma como transgressor da natureza humana. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p.67).

As formas como os participantes da pesquisa reagem diante de atitudes discriminatórias, revela o quanto estão seguros e conscientes de suas ações no contexto social atual. Essa segurança em si mesmo tem forte relação com a prática pedagógica e com o contexto do NETI/UFSC, uma segurança que se origina da competência de ações democráticas pautadas no respeito-mútuo, na liberdade de escolher, de decidir, de discutir no campo das ideias, etc.(FREIRE, 1996).

Estar consciente de suas ações refere-se ao que Freire chamou de conscientização, ou seja, um olhar mais crítico (possível) perante a realidade, mas para isso é preciso despir essa realidade aparente que vem encoberta por “[...] mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p.29).

Eu só sei de uma coisa, ninguém vai fazer eu parar. Até porque se eu cheguei até aqui, foi graças ao meu esforço, mas claro que eu tenho o apoio dos

colegas, dos professores, da família e até dos meus vizinhos [...] Agora me sinto importante e com força para fazer o que eu quero da minha vida (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

“Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (FIORI, 2002, p.13). Portanto, entende-se que uma pessoa com 60 anos ou mais de idade que sofre com os estereótipos da velhice e os problemas sociais (OLIVEIRA, 2011) ao decidir estudar precisa encontrar um ambiente acolhedor de aprendizagem e de diálogo libertador¹²⁵, em que ela possa “[...] re-viver a vida em profundidade crítica” (FIORI, 2002, p.17).

Diante das vivências em situações de preconceito relatadas pelas participantes da pesquisa, entende-se que o fato de estarem estudando na EJA nessa fase da vida já representa uma conquista social (uma conquista de direitos).

4.1.3 O “Sentir-se consciente para dizer a sua palavra”

Na sociedade contemporânea, o fato de ler e escrever traz uma condição diferenciada entre as pessoas, tornando-se um mecanismo de inclusão e de exclusão social. As pessoas com nenhum/pouco estudo sofrem inúmeras exclusões sociais, pois o fato de não ter o domínio dos códigos linguísticos não lhes possibilita participar efetivamente das práticas sociais de leitura e de escrita. A falta desse domínio traz uma relação de dependência a essas pessoas, pois precisam da ajuda dos outros para conseguirem realizar diferentes atividades no meio social, como relatado pela participante da pesquisa:

[...] eu vou ler as receitas dos remédios, [...] tem uns nomes assim que a gente não entende e mesmo o nome da gente, né? O nome daquela tal pessoa eu não sei ler, não sei que nome como é, então eu decidi assim tem que estudar para ficar um pouquinho mais esperta, saber melhor, ler e acompanhar, ler mais rápido. [...] Eu percebo que isso me faz muito mal porque tem diferença no tratamento das pessoas comigo. Eu acho que se eu

¹²⁵ Segundo Ira Shor, o diálogo libertador “[...] é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 1986, p.123)

souber ler e escrever direitinho tudo ia mudar para mim (BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento – EJA)

A participante Beatriz ao revelar que “tem que estudar para ficar um pouquinho mais esperta” aponta que o domínio da leitura e da escrita lhe dá um “status” de respeito, tendo em vista que nesta sociedade existe um tratamento diferenciado entre aqueles que possuem o domínio da leitura e da escrita e os que não o possuem.

Entende-se que as pessoas (independente da idade) que não dominam a leitura e a escrita deparam-se com sérios obstáculos, dentre eles o mais grave de todos, o estigma da exclusão. Paulo Freire, salienta que o domínio da leitura e da escrita se dá como prática de liberdade, portanto, é preciso

[...] respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão da pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação social e política. [...] [É] preciso uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p.36)

A escolarização na EJA para Ana veio como possibilidade de acreditar no seu potencial, de expor suas ideias, de aprender juntos (professores e estudantes), de refletir sobre as ações com/no mundo, de entender a importância de dizer a sua palavra e erguer altivamente a sua voz, de compreender a importância de lutar com outras pessoas (do seu grupo social) para buscar mudanças sociais, por menos injustiças sociais. Para essa participante,

[...] a gente estudar é uma qualidade de vida porque eu era analfabeta e, é muito ruim, as pessoas não têm confiança na gente. Aqui é uma qualidade de vida diferente porque não é só ter saúde, é se enturmar, é fazer amigos, nossa! [...] (ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA).

A participante Ana ao apontar que estudar “é uma qualidade de vida”, revela que o conhecimento que vem adquirindo na EJA está lhe possibilitando refletir como era sua vida antes e depois da sua relação com o(s) saber(es) escolar(es).

Andrade (2010) salienta em seu trabalho¹²⁶ que para a pessoa idosa possa viver bem e com qualidade essa etapa da vida (não se restringindo apenas à área da saúde) precisa ter uma qualidade total, que inclua outra compreensão para o conceito de velhice.

A educação refere-se a um dos direitos básicos do ser humano, assim como: moradia, saúde, alimentação, medicação, lazer, etc.. No entanto, há um desconhecimento, uma “desnaturalização” e uma “aceitação” por muitas pessoas em relação à ausência desses direitos, deixando, assim, de exigí-los. Esse não reconhecimento da população contribui para reproduzir a desigualdade social e para a opressão por parte dos sujeitos.

Ao relatar a condição de analfabeta como “é muito ruim, as pessoas não têm confiança na gente” mostra o descrédito social atribuído à pessoa por essa situação, imposta pela sociedade desigual, em que uns gozam de privilégios e outros padecem perante a falta de garantias, direitos e oportunidades de uma vida digna. Como Freire (2006) destacou o analfabetismo não é uma ‘praga, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada e, sim, expressões concretas de uma realidade social injusta.

Freire (1980) salienta que ninguém melhor do que os oprimidos para lutarem contra a opressão, pois somente eles sofrem na pele e mediante a conscientização terão condições de mover-se em prol da emancipação social, ou seja, trabalhar juntos a eles no sentido de melhor buscar a libertação social - a “libertação da opressão”.

Portanto, **a escolarização para os participantes da pesquisa vem como possibilidade de se perceberem como pessoas de saberes e de cultura**, mas para isso precisam compreender os mecanismos ideológicos de opressão que visam manter a ‘ordem’ social em prol dos interesses de uma minoria (da elite).

Desse modo, o **conhecimento intelectual terá efeito de poder aos oprimidos se esses estiverem cientes de suas condições**, pois só assim terão coragem de tomar decisões, num engajamento social e político que dignifique e amplie as possibilidades de vida e de liberdade humana (FREIRE; MACEDO, 1990). Para isso, entende-se que, primeiramente, é preciso que os estudantes idosos da EJA se percebam valorizados e reconhecidos na escolarização, para que possam se perceber como sujeitos de mudanças (na sua vida e em ter participação social).

¹²⁶ Refere-se ao trabalho intitulado A (des)construção social e a educação de idosos: reflexões e paradigmas de Márcia Andréa Rodrigues de Andrade disponível nos anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO da Educação de Jovens e Adultos em 2010.

Aqui a gente percebe que ninguém é melhor que o outro e isso, eu levo para mim, para minha vida. Aqui o que a gente diz tem valor. Eu percebo que aqui na EJA a gente aprende. Às vezes eu fico pensando, como eu era e como eu tô agora. Aí, eu vejo que agora sei um monte de coisa (BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento - EJA).

O estudante idoso da EJA, ao ter maior domínio do conhecimento sistematizado, passa a ter maior autonomia e autoria perante a sua vida, possuindo maiores condições de participação social; entretanto, isso só se tornará possível se a ação pedagógica estiver voltada à sua emancipação (educação libertadora) e não, para sua opressão (educação bancária). As afirmações feitas pelos participantes da pesquisa nos apontam que as práticas pedagógicas na/o EJA/CEJA contribuem para mais independência e participação social no contexto em que está inserido.

Compreende-se que uma ação pedagógica para emancipação se concretiza numa educação libertadora na perspectiva Freireana, pois desse modo o sujeito

[...] é consciente que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE; SHOR, 1986, p.47).

A participante Nádia (75 anos, 2º segmento – EJA) em seu relato traz a importância da leitura para compreender a realidade.

O pouco que [...] aprendi eu já estava desaprendendo porque a gente não continua, não lê não tem mais esse hábito e, aí parece que falta alguma coisa (NÁDIA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

Freire (1990) salienta que a leitura precisa surtir efeito, portanto é preciso fazer uma leitura crítica ao o que se lê, uma leitura nas entre linhas¹²⁷, no que está por trás do que não foi revelado, pois só assim é

¹²⁷ De acordo com Freire (1990) é preciso ter consciência do que se lê, para que o povo possa valorizar a sua história, a sua cultura, como também o fato de dominar

possível interpretar o mundo, conhecer as relações que estão em jogo, lutar por melhorias e por direitos sociais. Por meio do relato da participante Paula percebe-se que as práticas pedagógicas da EJA do NETI/UFSC caminham para essa direção:

Estou aprendendo, a gente pega um livro e vai ler e, a gente sabe o que está lendo, sabe porque a gente conversa na aula sobre tudo. Os professores fazem um monte de pergunta aí, a gente não pode copiar de alguma coisa, tem que sair da nossa cabeça (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA).

“Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (GIROUX, 1990, p.8, grifo do autor).

A gente passa a se dar conta que existe algo por trás em fazer com que a gente não estude, que só trabalhe, que não saiba muito, não entenda as leis, os direitos, porque assim, fica mais fácil de mandar na gente. Aí a gente chega na velhice se aposenta, recebe um dinheiro que mal dá pra viver e se deixar assim [(pausa)] sem falar nada, aí, fica tudo muito pior (PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA).

A participante Paula (73 anos, 2º segmento – EJA) ao fazer a sua leitura de mundo, revela o quanto está consciente de que a classe dominante para manter o seu “status quo” precisa que as pessoas das camadas populares permaneçam na condição de submissão/opressão.

A participante Ilza (75 anos, E.M. - CEJA) ao entender que a escolarização nessa fase da vida colabora para se perceber capaz de dizer a sua palavra, traz uma mensagem para as demais pessoas das camadas populares:

Eu quero dizer para muitas pessoas que não desanime, porque a vida é bonita e tem que ser aproveitada. E, a EJA e o CEJA estão aí fortalecendo a terceira idade de uma maneira muito especial, muito legal (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA)

a cultura ‘padrão’ lhe possibilita ter maior lucidez frente às dificuldades que terá que enfrentar, no domínio econômico, político, social e cultural, no processo permanente de sua libertação.

Acredita-se que **os participantes vêm sendo instigados na escolarização da EJA a pensar em seus modos de ser, pensar e agir na realidade, de modo que os mecanismos de opressão já não surtem tanto efeito como antes, visto que a aquisição da cultura letrada possui significado pessoal e social valorável.** Agora, eles percebem o quanto são capazes de aprender, de administrar suas vidas e o quanto podem contribuir para que outras pessoas também se percebam assim, mais confiantes, independentes, determinadas e dispostas a lutar por melhores condições de vida e menos desigualdades sociais.

Desse modo, acredita-se que o ensino da EJA no NETI/UFSC **questiona suas realidades, problematizando as questões sociais, de modo que possam refletir sobre as suas ações no/com mundo.** Aqui se faz necessário assinalar a importância do saber escolarizado e do compromisso social dos professores da EJA perante o aprendizado dos estudantes, pois é preciso ter consciência crítica para ler o mundo e dizer a sua palavra.

4.1.4 Ser capaz de lutar para transformar

Entende-se que para lutar contra a opressão é preciso “[...] que todas as vozes se unifiquem, [...] tanto em seu esforço para identificar e relembrar momentos do sofrimento humano, quanto em suas tentativas para superar as condições que perpetuam [...] [esse] sofrimento” (GIROUX, 1990, p.21). No relato da participante é possível perceber a sua articulação com pessoas de seu grupo social, buscando conscientizá-las de sua condição de analfabetas.

Muitas vezes as pessoas assim na minha andada e agora estou falando por mim. Eu falava: Vamos estudar gente! Eu na lotérica via aquelas pessoas recebendo o pagamento e estavam lá carimbando o dedo, né? Aí eu falava: Gente isso já é do tempo lá de 1900, 1800, agora é uma época moderna que hoje tem estudo para tudo que é lado. Aí olhavam para mim e diziam: A senhora está estudando. Aí eu disse: Sim, eu estou graças a Deus! Aí eles diziam: Se é doida? Onde você está com a cabeça mulher vai pegar um rosário e vai rezar! Aí ficavam me xingando. [...] Então, eu dizia: Pode deixar que o meu sonho eu corro atrás. Se vocês não podem ir atrás do sonho de vocês é problema de vocês e eu vou atrás do meu. Então eles falaram: Quando você estiver de bengalinha me avise que eu quero ver a

onde que você está. Então, eu já tive a oportunidade de mostrar para eles onde eu estou. Estou estudando, estou com saúde e estou na luta e não vou parar porque é esse é o meu grande desejo e um desejo a gente luta por ele pra vencer na vida (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

A participante da pesquisa busca por meio da sua experiência fortalecer outras pessoas das camadas populares, para que elas tenham coragem de lutar contra opressão. O relato da participante expressa nitidamente que o saber escolar na EJA do NETI/UFSC procura conscientizar os estudantes para lutarem por seus direitos e resistirem aos atos discriminatórios, tendo em vista que “[...] conscientizar é politizar” (FIORI, 2002, p.21).

Freire (1996, p.124) frisa que a politicidade da educação encontra-se enraizada na própria educabilidade do ser humano, “[...] que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente [...]”, em que a qualidade de ser política vem de sua própria natureza, não sendo possível pensar em neutralidade da educação, pois para

[...] que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse [...] nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e a fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, de comunicabilidade, de ação, de observação, da comparação, [...], da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 1996, p.125)

Desse modo, na impossibilidade de neutralidade da educação, entende-se que toda educação é “sempre diretiva”, por isso “[...] ‘lavar as

mãos' em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele [...]” (FREIRE, 1996, p.126), contribuindo assim, com a desigualdade social.

Por isso Freire (2002) salienta que o saber escolar só fará sentido na vida dos estudantes das camadas populares se ele for conduzido¹²⁸ para trazer a ‘clareza’ da opressão, pois só assim eles/as terão a ‘consciência de classe’ essencial ao empenho da libertação. Em vista disso, reitera que

[...] por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto do possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade, para se determinar o *que e como* do testemunho¹²⁹ (FREIRE, 2002, p.175).

¹²⁸ Acrescenta-se aqui, a importância do papel do professor no fazer pedagógico, de modo que ele é o mediador no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) aponta os elementos constitutivos da prática docente reforçando a dimensão social da formação humana, bem como alerta para a necessidade de uma postura vigilante contra as práticas de desumanização (discurso da globalização). Para ele (1996, p.126-127), um professor democrático não pode pensar que conseguirá transformar um país, mas pode demonstrar que é possível mudar ao testemunhar o seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, na sua capacidade de luta, no seu respeito às diferenças, isto é, na maneira consciente com que vive sua presença no mundo, “[...] de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (FREIRE, 1996, p. 127). De modo geral, pode-se compreender que a formação do professor é uma demanda constante, pois sua formação inicial não será suficiente diante dos diferentes desafios que enfrentará em seu cotidiano. Portanto, se “[...] a educação tem a ver com um processo de formação permanente” (FREIRE; SHOR, 1986, p.145), acredita-se que todo e qualquer campo profissional precisa de formação continuada, como nesse caso o professor.

¹²⁹ O testemunho para Freire (2002) volta-se para o exterior (de si), para denúncia da crueldade do mundo e para o anúncio da possibilidade de lutar contra ela. O autor salienta que os elementos constitutivos do testemunho não variam historicamente, tratando-se de *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *radicalização* (leva não só o que testemunha mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação), a *valentia de amar* (transformar esse mundo injusto para a crescente libertação de homens e mulheres oprimidas) e a

Entende-se que quanto mais as pessoas das camadas populares forem capazes de desvelar a realidade objetiva e desafiadora (da qual incide a sua ação transformadora), mais condições terão de agir criticamente nela.

Os relatos dos participantes da pesquisa trazem indícios de que a/o EJA/CEJA assume uma postura de “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2006, p.96), a qual só é possível por meio do diálogo¹³⁰ e da participação democrática.

Essa postura pode ser evidenciada no relato da participante Ilza (75 anos, E.M. – CEJA), que revela uma postura positiva perante a vida, de engajamento e persistência perante os seus ideais:

Estou estudando, estou com saúde e estou na luta e não vou parar porque esse é o meu grande desejo e um desejo a gente luta por ele pra vencer na vida (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

No momento em que a pessoa idosa percebe-se como protagonista da sua vida, busca maior reconhecimento e valorização no espaço familiar e social. Freire enfatiza que “[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor” (FREIRE, 2002, p. 52).

Desse modo, compreende-se que o saber escolarizado para os participantes da pesquisa vai muito além do domínio da leitura e da escrita, pois querem ter o domínio sobre suas vidas, querem estudar para ter “maior esclarecimento das coisas” (ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA), por isso estão dispostas a lutar e exigir seus direitos. Estão cientes de que “uma andorinha só não faz verão” (DENISE, 2º segmento - EJA, 68 anos), mas se todos pegarem juntos fará a diferença.

Freire e Shor (1986, p. 146) destacam que a educação

[...] é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Portanto essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e

crença nas massas populares (uma vez que é a elas que o testemunho se dá, dentro da totalidade em que estão – classe oprimida) (FREIRE, 2002, p.175-176).

¹³⁰ Para Freire (1996), o diálogo que promove o conhecimento é exigente. Exige uma relação horizontal de trocas de saberes (aprendizagem de todos - professor/a e estudantes), numa participação verdadeira em que todos aprenderão conjuntamente.

da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Por isso que Freire e Shor (1986, p.146) acreditam que quanto mais o/a professor/a tiver clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística¹³¹ da educação, mais ele/a pode melhorar a eficiência pedagógica, tendo em vista que ao estar ajudando na formação dos estudantes já está fazendo arte e política, percebendo ou não, claro que se perceber será muito melhor.

4.2 O IDOSO: UM SER POLITIZADO NO MUNDO

Por meio da seguinte questão, buscaram-se os indícios de empoderamento dos estudantes idosos da EJA no NETI: Como o CEJA veio parar aqui no NETI? Vocês em geral costumam lutar pelas coisas na vida ou esperam pelos outros?

Salienta-se que nem todos participantes da pesquisa trouxeram informações a respeito da questão, talvez por desconhecimento, por não lembrarem ou mesmo, a própria questão ter sido o entrave, porém acredita-se que com os dados coletados é possível analisar os indícios de empoderamento a partir do processo de conscientização dos estudantes idosos na EJA do NETI/UFSC.

Lisboa (2003) compreende que a consciência política é a condição básica para o processo de ‘empoderamento’. Portanto, para analisar o processo de conscientização em sua tese de doutorado, ela buscou fundamentação teórica em Paulo Freire, situando assim três passos:

[...] o primeiro é ‘ver’, ou seja, perceber a realidade em sua dinâmica, em suas contradições, em sua plenitude. Na segunda etapa, deve-se ‘refletir’ ou ‘analisar’ de forma crítica, compreendendo a mesma realidade dinâmica, e contraditória como um processo de produção social. A terceira etapa é a do ‘agir’, ou seja, intervir sobre a realidade para transformá-la (LISBOA, 2003, p.131).

¹³¹ Para Freire “[...] o que faz da educação é um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer [...] é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 145).

Assim, conforme a autora, a última etapa do processo de conscientização se consolida pela constituição de atores políticos e, por conseguinte ao seu “empoderamento” (LISBOA, 2003, p.131). Para Lisboa, o empoderamento “[...] refere-se a uma construção diferente das relações de poder, ou seja, procura potencializar pessoas ou grupos que têm menos poder na sociedade [...]” (LISBOA, 2003, p.24)

Freire e Shor (1986) e Freire e Macedo (1990) trazem para o *empowerment* o significado de “libertação do oprimido”, por isso o autor reforça acerca da classe social, uma vez que se trata de um poder que vem de baixo, um poder que não é dado e sim, conquistado pela classe oprimida. Portanto, o *empowerment* defendido por Paulo Freire é um processo político de conquista de liberdade das próprias classes subordinadas às quais sofrem com o poder da dominação.

Os participantes da pesquisa trazem a importância de estarem estudando na EJA/CEJA do NETI/UFSC, de modo que a apropriação do saber escolarizado contribui para a memória, para a independência, para uma maior participação social e para tomarem decisões na vida.

Cabe lembrar que Freire acreditava que a educação tinha como dever direcionar a libertação, despertar o sentido crítico das pessoas a respeito do mundo e das coisas no mundo. Para isso, é preciso começar pela libertação do opressor que reside em cada um, para depois seguir a marcha popular de luta pela libertação de todos os homens e mulheres que também sofrem.

Barbosa (2010, p. 11) ao referir-se a respeito da pedagogia do oprimido de Paulo Freire salienta que “[...] trata-se de uma pedagogia que possa dar conta de uma situação precisa, no universo das relações sociais, de certa camada da população subjugada pela dependência. Opressão: dependência”.

Conforme os relatos, os participantes da pesquisa mostram-se empenhados nessa marcha popular, a qual vem sendo construída com a participação dos professores da EJA e dos funcionários do NETI/UFSC. Isso se evidencia quando a participante revela com alegria a chegada do CEJA no NETI/UFSC

O segundo grau foi suado. Claro que os professores perceberam que a gente estava terminado o primeiro grau e a gente tinha que lutar para que a EJA trouxesse para cá o ensino médio. E aí nós os alunos nos reunimos e a gente fez uma assembleia e teve uma pessoa importante que agora não estou me lembrando o nome. Mas aí foi ele que acionou. Ele foi com os professores e prometeu de que vinha

o ensino médio para nós. Mas a gente entrou numa luta bem grande! Porque um só não adianta. E ninguém vai parar a gente. Tem que correr e lutar, arregaçar a manga e não ficar esperando. Porque ficar esperando pode ser que um dia aconteça, mas nós estávamos querendo acelerar mais e deu para chegar até aqui. E nós vencemos! (ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA).

Entende-se que essa ação coletiva movida pelos estudantes (idosos e adultos) para terem o direito à continuidade nos estudos no local em que se percebem acolhidos, reconhecidos e valorizados são indícios de empoderamento na perspectiva Freireana, pois essa atitude mostra o quanto estão encorajados e conscientizados para assumir posturas políticas frente às reais necessidades, traduzindo-se numa conquista da classe oprimida, de modo que esses sujeitos comprometidos com a transformação social não esperam que outros lhes representem, pois sabem que a conquista tem que partir deles, trata-se de uma conquista de liberdade.

Para Freire a liberdade é

[...] uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 2002, p.34).

Portanto, a luta dos estudantes buscou superar a situação opressora de que as pessoas idosas não têm condições de aprender ou mesmo que elas não precisam estudar, buscando uma ação transformadora capaz de superar essa condição desumanizadora (de ser menos), isto é gerou da condição de “ser menos” a busca do “ser mais” (pela humanização¹³²) de todos (FREIRE, 2002, p.34).

¹³²Mendonça (2008) ao mencionar o conceito de humanização presentes nas obras de Paulo Freire revela que esse conceito recebeu influência de três vertentes do humanismo: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista (MENDONÇA, 2008, p. 21-37). Com relação à perspectiva do humanismo existencialista, o autor destaca que “Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade” (MENDONÇA, 2008, p. 27). Também Freire aponta como características principais da existência humana, sua condição de ser inacabado e

O engajamento dos estudantes do NETI/UFSC para a implantação do CEJA trata-se de uma mobilização de ação política não só pelo fato de exigir direitos perante as autoridades, mas principalmente por exigir maior reconhecimento e valorização das pessoas das camadas populares.

A luta pelo direito à permanência nos estudos no NETI/UFSC exigiu organização, mobilização, encorajamento, responsabilidade e muita persistência diante de tanta burocracia. Outra participante da pesquisa conta que

[...] tivemos que fazer abaixo assinado, tivemos que ir na Secretaria, tivemos que pintar os canecos para vir, mas veio. E, hoje estamos bem feliz de estar estudando aqui no NETI. Foi isso que me trouxe aqui. Mas estou muito contente muito feliz, gosto muito daqui, adoro. Adoro essa família aqui que a gente tem aqui, aqui é tudo filho, tudo pai, tudo mãe, tudo professor, é tudo para gente, né. Estou muito feliz de verdade (FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA).

Acredita-se que essa conquista contribui para o desequilíbrio das relações de poder na sociedade, pois essa conquista trata-se do direito à educação de pessoas das camadas populares, portanto essas pessoas compreenderam que “nenhuma realidade é estável” (FREIRE; SHOR, 1986, p.140) e que para erguer altivamente suas vozes, estando mais atuantes e participativos em sociedade, precisam mobilizar as demais pessoas da comunidade, ter coragem de manifestar-se criticamente em público e comprometer-se politicamente com a transformação social.

No **relato dos participantes** da pesquisa, **é visível o comprometimento social e político que eles assumiram**. Outra participante da pesquisa revela que

a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, por meio do processo educativo (o estudante não deve ser visto como objeto do processo educativo e sim, como sujeito). Na perspectiva do humanismo cristão, Mendonça (2008) compreende que Freire incorpora a categoria da utopia (por isso enfatiza a Pedagogia da Esperança). E na perspectiva do humanismo marxista, apesar de não se ter tornado plenamente marxista, Freire acabou incorporando a filosofia da práxis que fundamenta a atividade revolucionária marxista (MENDONÇA, 2008, p. 36). Portanto, Freire define a práxis como “[...] reflexão e ação dos homens [de todo ser humano] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2002, p.38).

Olha! Se acomodar a gente ficar assim, parado né? Nada vai mudar. Tem que pegar junto, sabe! Porque nada muda se a gente não corre atrás. Então, o jeito é a gente. Tem que colocar a boca no trombone mesmo (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

Portanto “[...] erguer agressivamente a voz de cada um [...]” (GIROUX, 1990, p.7) significa ‘clarear’ aos estudantes a condição de dominação por meio da educação, de modo que o conhecimento adquirido na problematização de sua realidade traga-lhe as condições necessárias para lutar por mais valorização e reconhecimento da sua cultura (diversidade de grupos sociais), de modo a não se sentir diminuído nem mesmo, despreze a sua identidade social.

O engajamento dos participantes da pesquisa revela o quanto a EJA colabora para “erguer agressivamente a voz de cada um” numa constante mobilização e luta pela sua emancipação e de outras pessoas de sua classe (oprimida).

A participante relata o engajamento dos estudantes da EJA para a implantação de turma da EJA no turno matutino do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC em 2016

Nós, no ano passado nos juntamos para pedir uma turma da EJA pela manhã. Foi eu e mais outras colegas que iniciamos tudo, porque queriam nos colocar no turno da tarde, mas a tarde nós já temos muitas coisas para fazer. [...] Aí nós falamos com as professoras, com a coordenadora do NETI, falamos com esse, falamos com aquele porque tem que criar essa oportunidade de manhã para nós. Aí não demorou muito porque a gente não parou de pedir, não é? Aí conseguimos (OLINDA. 81 anos, 2º segmento - EJA).

Os participantes revelam que o saber escolar, provocou transformações em suas vidas, pois antes de estudarem na modalidade se percebiam menos interessados perante os acontecimentos e até perante a própria vida, porém agora com EJA percebem uma grande mudança, pois querem administrar a própria vida e buscam soluções para os seus problemas.

A maioria dos participantes relatou que as aulas na EJA auxiliam para que estejam mais “especialistas” no mundo, inclusive participem de palestras sobre os direitos dos idosos (RAMOS, 2013), realizam pesquisas sobre assuntos de seus interesses, discutem em sala sobre a discriminação social, a violência, a saúde, etc.. Contaram que antes de estudarem na EJA

qualquer pessoa que falasse algo contrário ao que eles pensavam logo mudavam de ideia ou mesmo se calavam, mas agora eles agem diferente, não se calam porque possuem estudo.

Os estudantes idosos da pesquisa desejam que cada pessoa idosa se perceba como eles/as, pessoas empolgadas com a vida.

Eu também participo do grupo das Mulheres SIM no IFSC e de projetos aqui no NETI. Ah! Dou entrevista porque é importante mostrar para as outras pessoas que elas são capazes assim como eu de aprender, né? (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA)

Freire e Macedo (1990) destacam que os movimentos sociais e sindicais exprimem a resistência perante a dominação, por isso que a educação não pode ficar restrita ao ambiente escolar, mas compreende que a escola é o lugar “[...] possível para contrapor-se à introdução das ideologias dominantes [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.42).

Eu não sei se o ano que vem vou estar, mas esse ano me ajudou bastante porque eu participo de um monte de coisa aqui e em outros lugares também. Esses três anos para cá me ajudou muito e tem muita coisa boa para fazer aqui no NETI. Não é só o estudo a gente se atualiza, consegue fazer amizades, participa das palestras, dos projetos, aqui todo mundo pega junto (OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA).

Neste sentido, percebe-se o quanto a EJA e o NETI/UFSC apoia para que esses estudantes tornem-se atores sociais, pois esses sujeitos há alguns anos não se imaginavam engajados em palestras, movimentos sociais, grupos de estudos, cursos no NETI, dando entrevistas, reivindicando direitos perante as autoridades, etc.. Isso prova o quanto à educação tem a contribuir para o processo de empoderamento das pessoas das camadas populares.

Os participantes revelam que a EJA no NETI/UFSC abriu os horizontes, pois achavam antes de começar a estudar que só precisavam aprender a ler e a escrever (como uma habilidade mecânica), entretanto ao iniciarem seus estudos perceberam o quão significativo e necessário era reconhecer-se nesse processo (houve uma mudança em si próprios), pois agora estão mais comunicativos, confiantes, felizes em estar estudando,

convivendo com professores e colegas¹³³, mais conscientes de suas ações, bem como repletos de vitalidade e metas a realizar.

O engajamento político dos estudantes da/o EJA/CEJA possibilitou algumas conquistas, como a implantação de uma turma de ensino médio no NETI/UFSC; a implantação de uma turma de EJA no turno matutino, a participação em movimentos sociais, grupos de estudos no NETI/UFSC, participação no Programa Mulheres SIM no IFSC, divulgação de suas experiências escolares para a sociedade (pesquisas científicas, jornais e revistas), participação em palestras (realizando depoimentos) no intuito de trazer uma visão positiva sobre a velhice. Acredita-se que todas essas conquistas são indícios de empoderamento de idosos, isto é, de pessoas pertencentes à classe oprimida da sociedade.

¹³³ Os participantes relatam que para eles estarem estudando em turmas de EJA/CEJA com adultos e idosos faz toda a diferença, pois entendem que os jovens têm outro ritmo de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na EJA para as pessoas idosas no contexto Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC na cidade de Florianópolis/SC. Para tanto, realizou-se o aprofundamento de referenciais teóricos e documentais acerca da escolarização na EJA, buscando analisar as políticas e concepções pedagógicas voltadas ao público idoso, bem como situando os sujeitos da pesquisa a partir do contexto histórico do NETI/UFSC e das propostas pedagógicas adotadas para atendê-los tanto em nível de ensino fundamental (EJA - Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis) como de ensino médio (CEJA - Secretaria Estadual de Educação).

Por meio do levantamento bibliográfico, da análise de documentos, do Grupo Focal e de entrevistas, compreende-se que a relevância social da pesquisa se constitui pela quase ausência de produção acadêmica no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que tratem especificamente do empoderamento de idosos, além da pouca visibilidade das pessoas idosas no campo da EJA, portanto por meio de uma investigação sistematizada, buscou-se ter uma compreensão dos sentidos e dos significados atribuídos à escolarização pelos estudantes idosos e pela influência do saber escolarizado para o empoderamento dessas pessoas, tendo em vista que antes de ingressarem na modalidade não se percebiam “pessoas com saberes”, “pessoas de direitos”, “pessoas capazes de comandar a sua própria vida”, “pessoas capazes de dizer a sua palavra”.

De acordo com as discussões teóricas e embasadas em autores como Freire (1996, 2002, 2006) Freire e Shor (1986), Freire e Macedo (1990), Lisboa (2003), Bosi (2010), Gadotti, Charlot (2000, 2001, 2009, 2013), entre outros, se pautada pelos objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível constatar que a escolarização na EJA pode contribuir para o para o processo de empoderamento de pessoas idosas, assim como Freire o compreendia, tendo em vista que essas pessoas ao se apropriarem da cultura letrada são instigadas pela ação pedagógica a terem consciência de suas ações no/com mundo e, assim, lutarem por mudanças sociais (contra a opressão).

O poder para Paulo Freire se constitui no aumento da conscientização e no desenvolvimento da criticidade entre as pessoas oprimidas, pois só assim, terão mais capacidade de intervenção e controle das situações. Portanto, aqui **no grupo dos oprimidos situa-se o segmento das pessoas idosas, as quais assumem uma nova postura, ou seja, uma postura de enfrentamento perante atitudes de desvalorização**

humana, lutando para desempenhar um papel mais ativo na sociedade, por meio de suas habilidades de articulação social (mobilizações sociais) e de engajamento político em prol da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização da pessoa idosa, tendo como horizonte estratégico a defesa de uma sociedade substantivamente justa, igual e solidária.

Evidenciou-se que, apesar dos longos anos de expectativa para iniciar/voltar a estudar, os participantes da pesquisa revelam a grande satisfação em estarem estudando nessa fase da vida na Educação de Jovens e Adultos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC. A escolarização na EJA proporciona-lhes participar de outros espaços sociais, estreitar laços familiares, estabelecer novas amizades e ter outra postura frente à vida e à sociedade.

O espaço do NETI/UFSC tornou-se a segunda casa para eles e para os colegas, professores da EJA e demais profissionais do NETI/UFSC, uma grande família, pois foi nesse local que encontraram acolhimento, reconhecimento e conhecimentos imprescindíveis à emancipação humana, de maneira a se perceberem sujeitos de potencialidades a encontrarem muitos motivos para (con)viver nessa fase da vida.

Essas pessoas idosas não só reconhecem as suas dificuldades e avanços, como se sentem responsáveis pelo aprendizado dos colegas, existindo assim um clima de solidariedade, de respeito mútuo, de comprometimento com o aprendizado do(s) outro(s) e não de competitividade/lógica da concorrência. De acordo com Charlot (2001, p.48, grifo do autor), a escola precisa ser “[...] um espaço de interação, e, acima de tudo, de reconhecimento recíproco, de apropriação de um saber *útil* e significativo ‘para vida’”, bem como salienta a lógica da concorrência

[...] além da dimensão subjetiva e social, traz um sintoma de ferida antropológica: quando aprender, ou seja, participar da aventura humana, passa a se adquirir um capital que possibilita dominar outros seres humanos; é a própria espécie humana que sofre (CHARLOT, 2013, p.182).

Portanto, o espaço do NETI/UFSC e o ensino ofertado pela modalidade EJA ganhou espaço na vida/existência dessas pessoas, pois agora passam a se perceber como sujeitos de direitos, de vontades (individuais e coletivas), de ideais e de conhecimentos. Charlot (2000) salienta que existe um saber que toda pessoa “[...] deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades

escondidas na mente humana” (CHARLOT, 2000, p. 65), tendo em vista que se trata de saber elaborado o qual só tem sentido e valor dado às relações que ele supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros.

Conforme foi apontado pelos participantes da pesquisa, o fato das turmas de EJA/CEJA no NETI/UFSC receberem um público de mais idade (adultos e idosos) traz uma particularidade importante para o fortalecimento desse público, pois eles se sentem mais à vontade para expor as ideias, compartilhar experiências e expor as dificuldades, pois existe uma identificação com os demais colegas, tanto em nível de dificuldades e ritmo de aprendizagem como de experiências vividas (vida individual e contexto social) marcadas por desvalorização, submissão, opressão social.

Outro fator importante é que **a/o EJA/CEJA no NETI/UFSC trouxe a possibilidade dessas pessoas refletirem sobre as suas realidades**, de modo que **a experiência individual passou a ser coletiva, transmitindo um sentimento de pertencimento e de grupo** (relacionado com a identidade etária). De modo que **o sentimento de pertencimento contribuiu para a autoconfiança dessas pessoas, como também para refletirem sobre suas vidas conferindo coragem para tomarem decisões, pois agora entendem que o próprio futuro não é algo predeterminado** (LISBOA, 2003).

Freire (1980, p.40) salienta que todo “[...] homem não pode participar na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.

A postura positiva perante a velhice evidenciada na fala dos participantes revela o quanto à escolarização vem contribuindo para que se percebam seguros e fortalecidos, os quais passam a assumir uma postura de enfrentamento perante as situações de opressão na sociedade, pois estão mais cientes da necessidade de maior participação social e política cujo efeito social só é alcançado na coletividade.

Os sentidos e significados da escolarização para os participantes da pesquisa se traduzem em **maior participação e reconhecimento social**, ou seja, adquirir o conhecimento sistematizado para ter maior visibilidade social e buscar resistir à opressão social, pois não só querem realizar os projetos pessoais, os quais necessitam de mais independência perante as práticas sociais de leitura e escrita, **como estão mobilizando pessoas das classes populares a voltar/iniciar a estudar, a se engajarem em movimentos sociais para discutir as condições das pessoas idosas, lutar por direitos, por melhores condições de vida, etc., em que se tomam consciência do empoderamento que possuem.**

Para Freire e Shor (1986, p.14, grifo do autor),

[...] a escolarização ocupa-se regularmente do tempo, do espaço, da textualidade, da experiência, do conhecimento e do poder entre interesses e histórias conflitantes, que não pode ser enquadrada em simples teorias de reprodução e de resistência. As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. Como instituições, apresentam posições contrárias dentro da cultura mais ampla e representam, também, um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e *empowered*, de modo tal que permite que professores e alunos pensem e ajam de maneira condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical.

A educação apesar de ser um direito constitucional nem todas as pessoas possui o acesso, dentre elas, as pessoas idosas, assim sendo os participantes idosos da pesquisa que conseguiram fazer valer esse direito revelam que estudar nessa fase da vida significa abrir os horizontes, de modo que a escolarização da EJA vem trazendo a possibilidade de “erguer agressivamente a voz” de cada um, de modo que as vozes se unificam (estratégia de resistência) em organizações de grupos, pois a pressão aumenta “[...] as possibilidades de êxito nas conquistas de [...] reivindicações junto às autoridades” (LISBOA, 2003, p.156-157).

Cabe salientar que o fato de os participantes da pesquisa estarem nessa fase da vida estudando na/o EJA/CEJA representa uma conquista extremamente significativa diante de tantos obstáculos de opressão que tiveram que enfrentar no percurso dessa decisão, pois a velhice em nossa sociedade ainda é alvo de discriminação, assim como a condição de não alfabetizado ou de pouco estudo, perpetuando estigmas de “incapacidade” e “dependência”. Assim, a luta pela libertação exige decodificação das artimanhas geradas pelo sistema para a sua perpetuação, de modo a dar vez e voz às pessoas que são silenciadas por esse pensamento dominante, a fim de que busquem por elas próprias (enquanto classes sociais subalternas) forçar as estruturas de poder para que haja uma desestabilização capaz de recriar organicamente um modelo econômico em que a liberdade se assente em bases concretas de justiça social.

Os resultados da pesquisa apontam que a escolarização na EJA dentro do espaço do NETI/UFSC tornou-se um território propício para o processo de empoderamento das **pessoas idosas**, pois há uma participação ativa desses sujeitos, os quais **se percebem valorizados em suas**

necessidades e desejos e empenhados como atores sociais. Portanto, entende-se que os indícios de empoderamento dessas pessoas situam-se no momento de independência, de conscientização e de mobilização para efetivar mudanças sociais. Desse modo, o nível de escolarização exerce influência no momento de independência, de conscientização e de maior participação social/política, no entanto é a subjetividade que potencializa (ou não) as ações dos indivíduos no/com mundo.

Entende-se que a pesquisa não se encerra aqui, pois mais estudos se fazem necessários para dar mais visibilidade aos estudantes idosos na Educação de Jovens e Adultos e, assim, contribuir com o acesso ao saber elaborado que fortalece as mudanças sociais e contribui para o empoderamento, trazendo o reconhecimento, o engajamento e a participação social desses sujeitos na velhice, sendo imprescindível a oferta de práticas pedagógicas que valorizem seus saberes, respeitem suas especificidades, promovam o respeito-mútuo, problematizem as realidades, estimulem a curiosidade, incentivem as potencialidades e transmitam a segurança necessária para se perceber capaz de autodeterminar as próprias vidas e de lutar coletivamente por menos injustiças sociais.

Portanto, a partir dessa pesquisa se evidencia a necessidade de desenvolver outras pesquisas sobre a escolarização na EJA voltada para o público idoso, como exemplo, a análise do trabalho pedagógico com professores da EJA e do CEJA no NETI/UFSC, do trabalho de bolsistas, voluntários e estagiários com o público adulto e idoso no NETI/UFSC, do trabalho de bolsistas, voluntários e estagiários com o público adulto e idoso no NETI/UFSC, da feminização da velhice na EJA de Florianópolis, o empoderamento de idosos na EJA em outros Núcleos da rede de ensino municipal e no CEJA da rede de ensino estadual, do empoderamento das pessoas idosas na EJA sob a ótica dos professores, das práticas pedagógicas de EJA para idosos no período noturno, a relação geracional entre jovens, adultos e idosos em turmas de EJA, entre outros. Reafirma-se que este é um campo imenso a ser explorado, tendo em vista que na presente investigação não se localizou nos repertórios de estudos acadêmicos que tomassem o empoderamento de idosos na EJA como objeto de pesquisa.

Também fica registrado a necessidade de concretizar um Projeto de Extensão no Colégio de Aplicação/UFSC voltado à educação de adultos e idosos, visto que em outras épocas o Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC buscou essa parceria, mas infelizmente ela não se efetivou. Entende-se que a Extensão ao ser idealizada como “processo educativo, cultural e científico” que articula o ensino e a pesquisa de forma

inseparável e, que envolve a Universidade (administradores, professores, pesquisadores, estudantes, funcionários, etc.) e a comunidade, somente se fortalece, com o estabelecimento de vínculos institucionais, cujo compromisso primordial é com a transformação social.

Por fim, salienta-se que esta pesquisa trouxe grandes contribuições para a minha própria existência, pois o engajamento dessas pessoas idosas em lutarem por seus sonhos/desejos, por mais reconhecimento e participação social a partir do processo de escolarização revela o quanto é preciso estar (cons)ciente do compromisso com a transformação social. Neste intuito, “os professores” têm um compromisso social com as classes populares, um compromisso com a prática pedagógica a qual precisa ‘iluminar’ “[...] a realidade no contexto de desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE; SHOR, 1986, p.25)”. Portanto, cada professor tem

[...] um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando [...] mas uma postura de dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (FREIRE; SHOR, 1986, p.203).

Assim sendo, acredita-se que o “compromisso” para a transformação social não se finda no espaço de sala de aula e sim, no engajamento político com as pessoas das camadas populares em movimentos sociais, isto é, extrapolando os limites da vida escolar, haja vista que o saber escolar só faz sentido na vida de cada pessoa se ele for capaz de potencializá-la em seu agir consciente no/com o mundo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Educação e leitura em Freire: a atualidade de uma práxis. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

ANDRADE, Márcia Andréa R. A (des)construção social e a educação de idosos: reflexões e paradigmas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAQUERO, Rute Vivian A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, v.6, n.1, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>>. Acesso em: 14 jan.2014.

BAQUERS, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Mundo Saúde**. 2011; São Paulo: p. 438-442. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BARBOSA, João Alexandre. Uma psicologia do Oprimido. Introdução. in: BOSI, Ecléia. Memória e Sociedade: **Lembranças dos velhos**. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010

BARBOUR, Rosaline S.; KITZINGER, Jenny. **Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice**. London: Sage, 1999. 240 p.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Rev. bras. Ci. Soc.** 2000, v.15, n.42, p.123-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1741.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BBC. Número de idosos no Brasil vai quadruplicar até 2060, diz **IBGE**. 2013. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/08/130829_demografia_ibge_populacao_brasil_lgb>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BERGO, Maria Stela A. A. A educação e o idoso: perspectivas para novas aprendizagens. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2., 2002, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. **Anais...** Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.16/GT16_1_2002.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. **Estatuto do idoso**: Lei Federal n. 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007** aprovado em 12 de setembro de 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 15 de Junho de 2010**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos Humanos. **A 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa. Brasília, 2011**. Disponível em:

<<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-do-Idoso-CNDI/conferencias/3a-conferencia/5-deliberacoes-iii-cndpi-2011>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Humano (SDH). **Dados sobre envelhecimento no Brasil**. 2012. Disponível em:

<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadosobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Muito Além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

_____. O idoso brasileiro no mercado de trabalho. **Texto para discussão**. 2000., n. 830, p. 1-27. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0830.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

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

_____. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009. Tradução de Catarina Matos.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CONCEIÇÃO, Andreia V. da. Alfabetizar letrando: saberes e práticas em classes de educação de jovens e adultos. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

CORREIA, Paula Suzana da Silva. Velhos são os trapos: mito ou realidade? **Portal dos Psicólogos**. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0340.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

COURA, Isamara Grazielle M. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu/MG. **Anais...** . Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4504--Int.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan S.A, 1991.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-88.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História 10 e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspectiva**. 2004, v. 18, n.2, p. 113-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DURAND, Olga Celestina da Silva. Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da ilha de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** . Caxambu/MG: ANPEd, 2011.

ESTATUTO DO IDOSO. **Dignidade humana como foco**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/publicacoes/estatuto-do-idoso-dignidade-humana-como-foco>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** . Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6387--Int.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2014.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Revista Eletrônica Educação & Sociedade**. 2002, v. 23, n. 81, p. 21-47. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FLORIANÓPOLIS – CADERNO DO PROFESSOR. Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008. Departamento de educação continuada da Secretaria municipal de educação de Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf>. Acesso em: 05 set 2016.

FOLLARI, Roberto A. Problemas em torno da pesquisa qualitativa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos. 3. ed. São Paulo: INEP-Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. Disponível em: <<http://forumjea.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; LISBOA, Teresa Kleba. **Serviço Social em Revista.** Publicação Comemorativa aos 50 anos do curso de Serviço Social da UFSC, Nova Letra Gráfica e Editora, 2009.

FRIEDRICH, Márcia et. al.. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas

esvaziadas. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., 2010, v.18, n.67, p.389-410. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GADOTTI, Moacir **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/PF_PTPF_12_026.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

_____. Educação popular e educação ao longo da vida. In: Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, 2013, n. 2. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa. (Orgs.). **Fundamentos de epidemiologia**. São Paulo: Manole, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A.. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**.3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.

GOMES, A. A. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. **Revista da Toledo**. Presidente Prudente: Associação Educacional Toledo, v. 5, p. 61- 81. nov 2001.

GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. Universidades. **História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 17, p.119-135, jan./jun. 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. A Subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. 2005b. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 199-287.

GRAMSCI, A. Civilização Brasileira. **Cadernos do cárcere**, v. 5. 2002. Rio de Janeiro:

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.** 2009, v.14, n.41, p.355-369. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12jan. 2016b.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2010a: Uma análise das condições de vida da população brasileira.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/000000144.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. **Censo Demográfico 2010b.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Projeção da População Brasileira e das Unidades de Federação.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

IFSC. 2016. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-mulheres-sim-o-programa>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

JANTSCH, Ari Paulo. Educação, emancipação e os desafios da pesquisa. 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/701/519>>. Acesso em: 12 jul. 2016

_____. Os Conceitos no Ato Teórico-Methodológico do Labor Científico. In: MEKSENAS, Paulo; BIANCHETTI, Lucidio. (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** 2.ed. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 43-55.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? **Rev. Port. de Educação.** v. 25, 2012. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876007>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita para idosos e adultos? Que história é essa? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

_____. **A compreensão dos Sujeitos Jovens, Adultos e Idosos:** princípio fundamental do processo educativo. **UNEB, 2016.**

_____. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.** n. 29, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remir; MERLLIÉ, Dominique. **Iniciação à prática sociológica.** Petrópolis: Vozes. 1998.

LIMA, Lucileide P. F. e SILVA, Severino B. da. A fala e a escrita é mais do que pronunciar o próprio nome ou assinar o próprio nome. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnias:** trajetórias de vida de mulheres migrantes. Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

_____. Teresa Kleba. **Gênero e Pobreza:** aspectos heterogêneos e múltiplas dimensões, 2014. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373322556_ARQUIVO_ComunicacaoOral_Teresa_ST66versaofinal.pdf>. Acesso em: 14 dez.2016.

LUCIO, Iara S.; MACIEL, Francisca Izabel P. Relações entre o analfabeto e o alfabetizado: Reflexões sobre a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4955--Int.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986. 128 p.

MANZINI, Eduardo J. **Entrevista:** definição e classificação. Marília: Ed. UNESP, 2004.

MARQUES, Denise T. **Educação de Jovens e Adultos:** uma perspectiva de alfabetização com idosos. 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp100394.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

NERI, A. L.. Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. In: _____ (Org.). **Psicologia do envelhecimento.** Campinas/SP: Papyrus, 1995. p.13-40.

NETI. **Núcleo de Estudos perde a sua fundadora.** 2009. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2009/11/nucleo-de-estudos-da-terceira-idade-perde-sua-fundadora/>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. **História.** Disponível em: <<http://neti.ufsc.br/historia/>>. Acesso em: 21 dez. 2016b.

_____. **Atividades.** Disponível em:<<http://neti.ufsc.br/atividades/>>. Acesso em: 21 dez. 2016b.

_____. **Apresentação:** Princípios para as atividades. Disponível em: <<http://neti.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 21 dez. 2016c.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. Revista Paidéia do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 43-56 jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1670/1049&ei=fbnbveayn8apwgtcipaybq&usg=afqjngkxyof23m->

ntebr1og5z4rndr_ra&sig2=hehdbygvb1g1ybq2to4z3g>. Acesso em: 19 dez.2016.

OLIVEIRA, Paula Cristina S. de; COSTA, Cristiane D. M. da. Revisitando estudos e pesquisas: alfabetização, letramento e educação de pessoas jovens e adultas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

OLIVEIRA, Paula Cristina S. de. **Alfabetizando/as na EJA**: as razões da permanência nos estudos. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8RYQ5L>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da S. Políticas Públicas, Educação e a Pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). In: ANPed SUL, 9., 2012, Caxias do Sul/RS. **Anais...** . Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_47_41_1845-6615-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. 61 p.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84.

PEREIRA, Adriana Maria. C. Faces que se descortinam: o ser velho na percepção dos professores da universidade da terceira idade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

PEREIRA, Aurea da S. A construção social das mulheres do saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 34., 2011. Rio Grande do Norte. **Anais...** . Rio Grande do Norte: UFRN. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-1198%20int.pdf>>. Acesso em: 05 set.2014a.

_____. Cenas de Letramento: Revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012a. Porto de Galinhas/PE. **Anais...** . Porto de Galinhas/PE: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Disponível em: <http://35reuniaio.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_int.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014b.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, v. 16, n. 2, p. 11-38. 2012b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste.[artigo] Revista Sociedade e Estado - Volume 26 Número 3 Setembro/Dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/11.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. Impasses e dilemas da educação de jovens e adultos: velhice, analfabetismo e política educacional. Revista Linhas- Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UDESC, v. 11, n. 02, p. 104 – 120, jul. / dez. 2010, Florianópolis. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1945/1633>. Acesso em: 7 nov. 2015.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS (2015-2025), Florianópolis, Abr./2016a. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_07_2016_14.01.55.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 (PNE), Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEJA. Secretaria do Estado da Educação. Florianópolis/SC, 2016b.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, 2016c.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. A Velhice no século XXI. In: **ESTATUTO DO IDOSO: dignidade em foco**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. p 16-31.

RELATÓRIO FINAL DA EJA. Centro I Matutino e vespertino. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, 1997.

_____. A formação de Educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA. Fundação Vale- Dez 2014. Disponível em <http://www.viveraprender.org.br/wp-content/.../06/Compilação-Versão-Vale_SITE-1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 2. ed.reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. 128p. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F145537%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FPolíticas%20Publicas%20GP%202%20Edicao%20Nacional%20Miolo%20Online.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n.1, p. 1-15,2009.

SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário**: da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010a.

_____. **Grande Dicionário de Saconni**: da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010b.

SALEH, Sheila Martignago; SALEH, Nicole Martignago. Violência doméstica e desigualdade de gênero: um contraponto entre a conquista da igualdade e a fraternidade.[artigo científico]. 2014. Disponível em: <http://www.catedrachiaralubich.org/uploads/artigos/artigos_2014-07-

10_ruef2012artigosheilasaleh_pdf_984a1ac65b3a4eb8d9da620654b9f01f.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SANTA CATARINA. **Resolução n. 02/2010**. Normas Operacionais Complementares Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis/SC. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2012. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/doc/16_02_2012_17.58.23.4c2366919c16ff6fa8c19f510fbf1dbb.doc>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Plano Estadual De Educação Santa Catarina 2015 – 2024:**

Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional. Florianópolis, 2015. Disponível em:

<<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SCHIER, Jordelina; ALVAREZ, Ângela Maria Alvarez; VAHL, Eloá Aparecida Calliari, GONÇALVES, Lúcia Hisako Takase Gonçalves. **30 Anos NETI: o percurso de um modelo de educação permanente em gerontologia**. 2013. Revista Eletrônica de Extensão UFSC. v. 10. n. 15. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2013v10n15p1>>. Acesso em: 03 set. 2016.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. 2008. **Estudos de Psicologia**. p. 585-593. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS - SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Dados sobre o envelhecimento no Brasil. Disponível em:

<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoaidosa/dadosestatisticos/DadosobreoenvelhecimentonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos para o trabalho no NETI/UFSC, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004. 501p.

SIEDLER, Mônica Joesting. **VIDEO NETI 30 anos**.2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=24O6KNzdmYM>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

SILVA, André Tiago Dias da. **Inovação Social na Extensão Universitária**: a experiência no Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal De Santa Catarina. 2016. 320 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Daniela Aparecida da. Representações de si(e do outro) de um aluno idosos da EJA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

SILVA, Flora Moritz da. **Universidade e Compromisso Social**: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina no Núcleo de Estudos da Terceira Idade. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Irineu Manoel de; SILVA, Flora Moritz; BASÍLIO, TássiaGrudtner. Extensão para Inclusão no NETI- Núcleo de Estudos da Terceira Idade: previdência e cidadania. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**.v.21, n.1, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/2236-6377.16.29/pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. **Caderno de Pesquisa**, n. 107,p.169-186,1999. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/684/700>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TODARO, Mônica de Á.; LIMA, Maria Aparecida F. de. Alfabetizar sem infantilizar: um desafio para a educação de jovens, adultos e idosos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010. João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987. 176 p.

UFSC. Secretaria do Estado de Educação. **Termo de Compromisso n. 01/2015**. Termo de compromisso que entre si celebram a Gerência de Educação da Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis / CEJA Florianópolis e o NETI / PROEX / UFSC.

UNESCO. **O que é a CÁTEDRA?** Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.com.br/historia.html>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

VERAS, Renato. A era dos idosos: desafios contemporâneos. In: SALDANHA, Assuero Luiz; CALDAS, Luiz Saldanha (Orgs.). **Saúde do idoso**: a arte de cuidar. 2.ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

VIEIRA, Cristiane. O processo de empoderamento de idosas integrantes do PICG do antes ao depois da entrada do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30384708.pdf>>. Acesso em: 03 nov 2016.

VILAR, Joelma C. e JESUS, Sonia Meire S. A. de. Educación Liberadora em Paulo Freire: contribuciones. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, adultos e idosos**: o sabor de aprender e ensinar a ler e escrever, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp094239.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

WOLTERECK, Heinz. **Vida Nova Para os Velhos**. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A., 1959.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – QUADROS DE ANÁLISE

| PARTICIPANTES | O QUE LHESS MOBILIZOU PARA APRENDER... | CATEGORIAS |
|---------------------------------------|--|--|
| 1- LIA, 74 anos, 2º segmento – EJA | Tinha muita coisa que eu queria saber porque eu sabia muito pouco. Aí eu vim estudar pela primeira vez aqui para o NETI. Me acrescentou muito saber escrever e aprender bastante coisa. | Falta do conhecimento escolar/ situação de dependência Se perceber pessoa “com conhecimentos” / domínio das práticas sociais de leitura e escrita |
| 2- FLÁVIA, 82 anos, E.M. –CEJA | Eu vim estudar nessa fase da vida porque eu nunca tive oportunidade de estudar quando eu era nova. Fui fiz a oitava série e sai, mas o meu projeto foi sempre estudar. [...] Eu sempre quis estudar, mas nunca deu. [...] Eu tenho o sonho de terminar o segundo grau e queria ver se entrava na faculdade. Eu tenho um sonho e se Deus e me der saúde, eu vou enfrentar e vou entrar mesmo. O sonho que eu tenho é estudar, estudar e estudar não quero parar. | ‘desejo de’ reconhecimento, valorização e maior participação social questão de gênero posição social marcada - “ser mulher” Vontade de aprender realização pessoal |
| 3- DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA | Então, pra mim foi muito bom vir estudar. Eu já estava mesmo em depressão por causa de problemas da família. Aí uma amiga me trouxe e eu estou adorando. Estou saindo até da depressão com os estudos. É sempre bom a gente aprender mais, não é? Eu desejo aprender a usar o computador e fazer as minhas músicas no computador porque eu tenho os cadernos cheios de letras de música. E eu pretendo ser cantora ainda. Estou engatinhando ainda. Um dia eu chego lá. | Mobilização para estudar: fatores emocionais relacionados à velhice: depressão, solidão, preconceito,... Vontade de estudar: realização pessoal |
| 4- ANA, 62 anos, 2º segmento – EJA | Eu queria tanto estudar mas naquela época como eu era a filha mais velha e fiquei no compromisso de cuidar dos meus irmãos, mas hoje eu estou bem contente aqui [...]”. | opressão questão de gênero posição social marcada - “ser mulher” |

| | | |
|--|---|---|
| | | papel social da mulher Desejo de aprender |
| 5- NÁDIA, 75 ANOS, 2º segmento - EJA | O pouco que eu aprendi eu já estava desaprendendo porque a gente não continua, não lê não tem mais esse hábito e, aí parece que falta alguma coisa. | Medo de esquecer-se/ Importância da leitura para a vida /leitura crítica e consciente do mundo |
| 6- MARCELO, 80 anos, 2º segmento – EJA | [...] me mandaram para o CEJA aqui do NETI, mas é a mesma coisa. Eu estou assim, louco para estudar, mas não sei como nada fica na minha cabeça, entendeu? Às vezes penso assim: vou ou não vou à escola porque me dá vontade, aí eu penso assim como nada funciona comigo [pausa] aí eu me aprompto e vou [...] | Não consegue valorizar seus saberes Sensação de fracasso “louco” para aprender Dificuldade em dar valor e sentido ao que aprende e ao que aprendeu |
| 7- OLINDA, 81 ANOS, 2º segmento - EJA | Olha! Eu acho que pra mim ninguém me forçou a vir estudar eu quis vir estudar porque a ideia era estudar desde que eu cresci assim, sabe! A ideia é estudar para fazer um livro não precisava ser um arsenal de livros, um livro, dois livros para contar a história [(maior entonação)], a história da família, a minha história, contar as minhas trajetórias, contar as minhas coisas que eu gosto de fazer, que eu adoro fazer. | Valorização da sua história/cultura/vida Realização pessoal Determinação |
| 8- BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento - EJA | O mais eu queria na vida era estudar não tive oportunidade na minha infância porque naquela época não tinha essa obrigação para ir para escola. E como a maioria não ia para a escola a gente não sentia tanta diferença. O meu caso é simples porque eu não estudei, eu encontro nomes que eu não entendo nada, assim, eu vou ler as receitas dos remédios, [...] tem uns nomes assim que a gente não entende e mesmo o nome da gente, né? O nome daquela tal pessoa eu não sei ler, não sei que nome como é, então eu decidi assim tem que estudar para ficar um pouquinho mais esperta, saber melhor, ler e acompanhar, ler mais rápido. Eu | Antigamente existia muitas pessoas com pouco estudo/não sentia tanta exclusão social Inserção social Reconhecimento e valorização do ser humano Ter maior domínio da leitura e escrita/ faz a diferença na vida Desejo de sentir-se capaz de tomar conta da sua vida Discriminação social- devido a não apropriação da cultura letrada |

| | | |
|--|--|---|
| | estudo a Bíblia há muitos anos e sempre estudei, só que de uns anos para cá faz uns vinte anos, eu leio e encontro nomes que...(pausa) Ai sabe! Eu percebo que isso me faz muito mal porque tem diferença no tratamento das pessoas comigo. Eu acho que se eu soubesse ler e escrever direitinho tudo ia mudar para mim [...] mas hoje eu estou contente de estar aqui aprendendo um pouco aprendi a ler por minha conta, né? [...] | |
| 9- ILZA, 75 anos, CEJA | Bom, a minha vinda para EJA foi uma situação bem delicada porque eu vim de Rondônia a motivo de doença do meu marido e ele chegou aqui e a doença venceu ele e perdi ele. E [...] eu fiquei desorientada pela perda, né? [...] E foi a minha chegada na EJA e estou aqui até hoje porque eu me encontrei porque tenho colegas e professores maravilhosos, amigos de verdade! [...] Meu sonho é realizar um livro de poesias. Um sonho que eu tenho e eu vou realizar. Está na portinha só basta agora eu colocar o pé lá dentro, então é aquilo que a gente não fez quando era criança, mas agora nunca é tarde. O sonho está sempre vivo e sempre insistindo e empurrando a gente e, é nessa que eu quero ir! | Tristeza pela perda/ possibilidade de realização pessoal Imagem positiva da velhice Para aprender não existe idade Determinação Tomada de decisão |
| 10- PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA | Eu queria muito estudar, mas nunca deu. Eu não sabia nada, comecei a aprender e a gente aprende com o professor e o professor ensina a gente com as amigas e a gente com as amigas aprendendo a ler e escrever, mas não só isso, a gente aprende a pensar nas coisas. [...] Também a gente percebe que uma ajudando a outra é melhor, já tive melhoras no estudo e vejo que sou outra pessoa | Pessoa “sem conhecimentos” Desejo de sentir-se capaz de tomar conta da sua vida Compartilhamento de saberes Importância de estar junto e aprender juntos |
| 11- SANDRA, 75 anos, 2º segmento - EJA | Eu fiquei viúva me senti muito só [...] e tive uns probleminhas de saúde aí sempre eu queria estudar desde | A escolarização para dar sentido a vida/ existência |

| | | |
|--|--|--|
| | nova e nunca conseguia. E agora deu. [...] Naquela época não tinha escola para tudo que era lado como hoje, era diferente. | Antigamente as pessoas tinham pouco estudo/ não sentia tanta exclusão social Desejo de sentir-se capaz de tomar conta da sua vida Papel social da mulher |
|--|--|--|

| PARTICIPANTES | O(S) SIGNIFICADO(S) DO SABER ESCOLAR PARA SUAS VIDAS... | CATEGORIAS |
|---------------------------------------|--|---|
| 1- LIA, 74 anos, 2º segmento - EJA | Eu já estou aqui há muito tempo, oito anos já há muito tempo, fui uma das primeiras a vir para aqui. Quando vim para cá nossas professoras eram tudo voluntárias não eram efetivas. Eu só tenho a dizer que a EJA e o NETI são as melhores coisas que aconteceram na minha vida, aqui eu aprendi que a gente tem que buscar as coisas pela gente mesmo. Ficar esperando já era! [...] Eu amo esse povo aqui! | Reconhecimento da importância da EJA no NETI para sua vida Clima de solidariedade Acolhimento Importância do conviver Ter conhecimento possibilita ter maior domínio sobre a vida e o mundo |
| 2- FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA | Eu só sei de uma coisa, ninguém vai fazer eu parar. Até porque se eu cheguei até aqui, foi graças ao meu esforço, mas claro que eu tenho o apoio dos colegas, dos professores, da família e até dos meus vizinhos [...] Agora me sinto importante e com força para fazer o que eu quero da minha vida. | Tomada de decisão Importância do conviver Reconhecimento Pertencimento Ter conhecimento possibilita ter maior domínio sobre a vida e o mundo |
| 3- DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA | Eu não quero parar de estudar porque aqui a gente percebe que tem valor, ninguém ri da gente, a gente é muito unida. Quando um precisa da ajuda do outro, todo mundo quer ajudar. [...] E olha! Demorou muito para eu voltar a estudar, mas está valendo muito a pena. | Importância do conviver Reconhecimento Relação de pertencimento Acolhimento Importância de estudar para ter status de respeito |

| | | |
|---|---|--|
| <p>4- ANA, 62 anos, 2º segmento - EJA</p> | <p>[...] Eu acho que a gente estudar é uma qualidade de vida porque eu era analfabeta e é muito ruim as pessoas não têm confiança na gente. Aqui é uma qualidade de vida diferente porque não é só ter saúde, é se enturmar, é fazer amigos, nossa! [...] É muito gratificante isso aqui [EJA] é muito bom a gente ter bastante amigos para a gente poder conversar, sair de casa tomar um cafezinho juntos e estudar.</p> | <p>Estudar como qualidade de vida Importância de estudar para ter status de respeito Respeito mútuo Acolhimento Reconhecimento Relação de pertencimento Discriminação social Importância do conviver Opressão social/ analfabetismo</p> |
| <p>5- NÁDIA, 75 ANOS, 2º segmento - EJA</p> | <p>[...] Eu vim para a EJA e gostei dos professores, eles são ótimos, muito acolhedores, os colegas, aqui é uma família. Eu acho que eu estou aproveitando bastante. [...] Eu tenho vontade de continuar aqui na EJA e fazer até o ensino médio, vamos ver até onde dá para ir. [...] Já me disseram assim: Tás tola, velha vai voltar a estudar! Eu disse, mas eu não me sinto velha. Estou fazendo o que é melhor para gente é bom estudar abre a mente, a cabeça e a gente passa a ver o mundo de outra maneira. Ficar parada em casa fazendo terapia para a cabeça [(risadas)]. Fazendo crochê sentada a tarde toda, isso não dá!</p> | <p>Acolhimento Reconhecimento Relação de pertencimento Imagem positiva da velhice Postura de enfrentamento perante discriminação social Tomada de decisão Papel social da mulher- questão de gênero - posição social marcada - “ser mulher” Ter conhecimento possibilita ter maior domínio sobre a vida e o mundo</p> |
| <p>6- MARCELO, 80 anos, 2º segmento - EJA</p> | <p>As pessoas daqui são tudo assim, acho que da minha idade então, as pessoas têm mais paciência comigo. E isso é bom!</p> | <p>Acolhimento Reconhecimento Relação de pertencimento Respeito ao ritmo de aprendizagem Respeito mútuo/clima de solidariedade Relação de dependência por não ter o domínio das práticas sociais de leitura e escrita</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | EJA do NETI tem diferença Identidade etária/geração |
| 7- OLINDA, 81 ANOS, 2º segmento – EJA | Graças a Deus eu já aprendi a ler bastante, eu tenho uma insegurança para escrever, mas já escrevo também alguma coisa, já aprendi a lidar com o computador que eu não sabia, agora, eu não faço muita coisa no computador ainda, mas já faço bastante coisa para quem não sabia nada na minha idade, na verdade, já tem bastante coisa que eu já faço sozinha. [...] Agora já me viro muito bem, sei fazer as coisas e não preciso da ajuda de ninguém, isso é muito bom | <p>Maior autonomia</p> <p>Percebe-se mais capaz de agir no/com mundo</p> <p>Valorização de seus saberes</p> <p>Reconhecimento de suas aprendizagens e do que ainda precisa melhorar</p> <p>Valorização dessa fase da vida</p> <p>Respeito ao seu ritmo de aprendizagem</p> |
| 8- BEATRIZ, 64 anos, 2º segmento – EJA | Aqui a gente percebe que ninguém é melhor que o outro e isso, eu levo para mim, para minha vida. Aqui o que a gente diz tem valor. Eu percebo que aqui na EJA a gente aprende, às vezes eu fico pensando, como eu era e como eu tô agora. Ai eu vejo que agora sei um monte de coisa. | <p>Importância de estudar para ter status de respeito</p> <p>Percebe mudanças em si, em seu modo de ser, pensar e agir</p> <p>Valorização</p> <p>Relação de pertencimento</p> |
| 9- ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA | [...] Muitas vezes as pessoas assim na minha andada e agora estou falando por mim. Eu falava: “Vamos estudar gente!” Eu na lotérica via aquelas pessoas recebendo o pagamento e estavam lá carimbando o dedo. Ai eu falava: “Gente isso já é do tempo lá de 1900, 1800, agora é uma época moderna que hoje tem estudo para tudo que é lado”. Eles olhavam para mim e diziam: “A senhora está estudando?” Eu disse: “Sim, eu estou graças a Deus!” E eles diziam: “Cê é doida? Onde você está com a cabeça mulher! Vai pegar um rosário e vai rezar!” Ai eles ficavam me xingando. [...] Então, eu dizia: “Pode deixar que o meu sonho eu corro atrás. Se vocês não podem ir atrás do sonho de vocês é problema de vocês e eu vou atrás do meu”. Então eles falaram: “Quando | <p>Percebe mudanças em si, em seu modo de ser</p> <p>Percebe-se capaz de agir no/com mundo</p> <p>Busca mobilizar e conscientizar outras pessoas da condição de opressão</p> <p>Valorização dessa fase da vida</p> <p>Dar sentido ao que aprende</p> <p>A educação contribui para o “ser politizado”</p> <p>Importância do saber escolar para valorizar a própria cultura, existência, experiências</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p> você estiver de bengalinha me avise que eu quero ver a onde que você está”. Então, eu já tive a oportunidade de mostrar para eles onde eu estou. Estou estudando, estou com saúde e estou na luta e não vou parar porque esse é o meu grande desejo e um desejo a gente luta por ele pra vencer na vida. [...] Eu quero dizer para muitas pessoas que não desanime porque a vida é bonita e tem que ser aproveitada e a EJA e o CEJA está aí fortalecendo a terceira idade de uma maneira muito especial, muito legal.[...] O fato de chamar a gente de velha, nós não somos velhas. A pessoa que chamou que é a velha porque nós temos uma idade que nós sabemos o que é o certo e o errado, entre o bonito e o feio. Nós não estamos no feio nós estamos no bonito. Nós temos é que florir a vida. E a vida florida é isso que nós estamos fazendo aqui discutindo e pulando para frente. </p> | |
| <p> 10- PAULA, 73 anos, 2º segmento - EJA </p> | <p> [...] A nossa aula é muito boa aqui no NETI porque todas as amigas são muito amigas, a gente percebe que uma ajudando a outra é melhor, já tive melhoras no estudo e vejo que sou outra pessoa. [...] Não fico esperando que os outros digam o que eu tenho que fazer porque eu já sei fazer. Antes eu era insegura, achava que não ia aprender as leituras e as escritas, aí aqui, os professores apóiam a gente, e as colegas nossa [(exaltação)]! [...] A gente passa a se dar conta que existe algo por trás em fazer com que a gente não estude, que só trabalhe, que não saiba muito, não entenda as leis, os direitos, porque assim, fica mais fácil de mandar na gente. Aí a gente chega na velhice se aposenta, recebe um dinheiro que mal dá pra viver e se deixar assim [(pausa)] sem falar </p> | <p> EJA espaço de troca de experiências O ato de aprender só faz sentido se pode contribuir com o aprendizado do(s) outro(s) Reconhecimento Acolhimento Conscientização Prática pedagógica/ visa emancipação dos sujeitos </p> |

| | | |
|--|---|---|
| | nada, aí, fica tudo muito pior [...] Estou aprendendo, a gente pega um livro e vai ler e a gente sabe o que está lendo, sabe porque a gente conversa na aula sobre tudo. Os professores fazem um monte de pergunta aí, a gente não pode copiar de alguma coisa, tem que sair da nossa cabeça. | |
| 11- SANDRA, 75 anos, 2º segmento – EJA | Eu acho que a EJA tem me ajudado a superar um monte de problemas que eu tenho, sabe! O que eu queria era morar sozinha, mas não dá. [...] Acho que aqui é o lugar que mais sou feliz e onde eu tenho vontade de viver. | Percebe-se mais capaz de resolver problemas na vida NETI/EJA trouxe sentido a vida Relação de dependência |

| PARTICIPANTES | O IDOSO: UM SER POLITIZADO | CATEGORIAS |
|---------------------------------|---|--|
| 2- FLÁVIA, 82 anos, E.M. - CEJA | Mas o ensino médio para trazer para aqui, nós trouxemos, tivemos que fazer abaixo assinado, tivemos que ir na secretaria, tivemos que pintar os canecos para vir, mas veio. E, hoje estamos bem feliz de estar estudando aqui no NETI. Foi isso que me trouxe aqui. Mas estou muito contente muito feliz, gosto muito daqui, adoro. Adoro essa família aqui que a gente tem aqui, aqui é tudo filho, tudo pai, tudo mãe, tudo professor, é tudo para gente, né. Estou muito feliz de verdade. | <p> Maior reconhecimento e participação social Importância do saber escolar para saber como agir no/com o mundo Engajamento político Luta por direitos, por garantias, por maior visibilidade, menos injustiças sociais... Condições de agir criticamente no/com o mundo Maior independência Fortalecidos no NETI e EJA Mobilização de outras pessoas (comunidade) Para o engajamento político exige mobilização social, persistência, responsabilidade, organização e compromisso. Importância do saber escolar para saber como agir no/com o mundo </p> |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| 3- DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA | É uma andorinha só não faz verão, não é? Mas todas juntas faz! | Importância da coletividade Fortalecimento do grupo social |
| 7- OLINDA, 81 anos, 2º segmento - EJA | <p>Nós, no ano passado nos juntamos para pedir uma turma da EJA pela manhã. Foi eu e mais outras colegas que iniciamos tudo, porque queriam nos colocar no turno da tarde, mas a tarde nós já temos muitas coisas para fazer. [...] Aí nós falamos com as professoras, com a coordenadora do NETI, falamos com esse, falamos com aquele porque tem que criar essa oportunidade de manhã para nós. Aí não demorou muito porque a gente não parou de pedir, não é? Aí conseguimos.[...] Eu também participo do grupo das Mulheres SIM no IFSC e de projetos aqui no NETI/UFSC. Ah! Dou entrevista porque é importante mostrar para as outras pessoas que elas são capazes assim como eu de aprender, né?</p> <p>Eu não sei se o ano que vem vou estar, mas esse ano me ajudou bastante porque eu participo de um monte de coisa aqui e em outros lugares também. Esses três anos para cá me ajudou muito e tem muita coisa boa para fazer aqui no NETI. Não é só o estudo a gente se atualiza, consegue fazer amizades, participa das palestras, dos projetos, aqui todo mundo pega junto.</p> <p>Olha! Se acomodar a gente ficar assim, parado né? Nada vai mudar. Tem que pegar junto, sabe! Porque nada muda se a gente não corre atrás. Então, o jeito é a gente. Tem que colocar a boca no trombone mesmo.</p> | <p>Condições de agir criticamente no/com o mundo</p> <p>Maior independência</p> <p>Fortalecidos no NETI e EJA</p> <p>Mobilização de outras pessoas (comunidade)</p> <p>Maior reconhecimento e participação social</p> <p>Engajamento político</p> <p>Luta por direitos, por garantias, por maior visibilidade, menos injustiças sociais...</p> <p>Não esperar pelos outros, o “agir consciente”</p> <p>Erguer altivamente as vozes</p> <p>Saber dizer a sua palavra</p> <p>Importância do saber escolar para saber como agir no/com o mundo</p> |
| 9- ILZA, 75 anos, E.M. - CEJA | [...] O segundo grau foi suado. Claro que os professores perceberam que a gente estava terminado o primeiro grau e a gente tinha que lutar para que a EJA trouxesse para cá o | <p>Condições de agir criticamente no/com o mundo</p> <p>Maior independência</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>ensino médio. E aí nós os alunos nos reunimos e a gente fez uma assembleia e teve uma pessoa importante que agora não estou me lembrando o nome. Mas aí foi ele que acionou. Ele foi com os professores e prometeu de que vinha o ensino médio para nós. Mas a gente entrou numa luta bem grande! Porque um só não vai e para parar a gente tem que correr e lutar, arregaçar a manga e não esperando. Porque ficar esperando pode ser que um dia acontece, mas nós estávamos querendo acelerar mais e deu para chegar até aqui. E nós vencemos!</p> | <p>Fortalecidos no NETI e EJA Mobilização de outras pessoas (comunidade) Maior reconhecimento e participação social Engajamento político Luta por direitos, por garantias, por maior visibilidade, menos injustiças sociais... Não esperar pelos outros, o “agir consciente” Erguer altivamente as vozes Saber dizer a sua palavra</p> |
|--|---|--|

ANEXO B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES IDOSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NETI/UFSC

1. DADOS PESSOAIS:

Nome:

Idade:

Situação ocupacional/ profissão:

Endereço:

Naturalidade:

Estado civil:

nº de filhos:

Atividades que realiza:

Turma em que estuda no NETI/UFSC:() 1º segmento -EJA ()

2º segmento – EJA () E. M. – CEJA

Turno das aulas: () matutino () vespertino

Tempo em que estuda na EJA do NETI:

2- Questões para a coleta de dados:

- Questão 1- Por que vocês vieram estudar na EJA nessa fase da vida?
- Questão 2- Como o CEJA veio parar aqui no NETI? Vocês costumam lutar pelas coisas que desejam na vida ou esperam pelos outros?

ANEXO C – DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL NA EJA NO NETI/UFSC

GRUPO MATUTINO – EJA DO NETI

As três sessões do Grupo Focal do turno matutino desenvolveram-se como segue. Na **primeira sessão**, realizada em 23/11/16 no turno da manhã, participaram cinco estudantes da EJA e duas professoras da EJA do NETI, além da pesquisadora/moderadora e da observadora.

O primeiro momento do encontro destinou-se às apresentações e à descrição das atribuições da pesquisadora/moderador, do observador, da apresentação do projeto de pesquisa, as orientações do Comitê de Ética da UFSC, bem como para esclarecer dúvidas referentes à pesquisa. Após, foram entregues os crachás (com numeração), realizado anotações dos dados pessoais dos participantes que aceitaram participar da pesquisa (com a assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido).

Explicou-se a técnica do Grupo Focal, deixando-se claro que o método não é um teste de conhecimento, motivo pelo qual não existem respostas corretas ou incorretas. E, que o Grupo Focal não tem por fim apenas informar, mas consiste num momento em que cada um pode expressar suas opiniões, sentimentos, experiências, com franqueza e sinceridade (respeitando as falas), tornando o ambiente propício à construção de conhecimentos. Tendo a liberdade de não se manifestar quando assim desejar e de se ausentar do local caso a pessoa sinta-se incomodada, bem como desistir de participar da pesquisa em qualquer tempo.

A **segunda sessão**, realizada em 25/11/16, com a presença de cinco estudantes da EJA (todos pertencentes ao 2º segmento da EJA), uma professora da EJA, a moderadora e a observadora iniciou o Grupo Focal com a seguinte questão: Por que motivo vocês vieram estudar na EJA do NETI nessa fase da vida?

Na síntese do grupo, percebeu-se que o fato de não terem conseguido estudar outras fases da vida tem forte relação com a necessidade de iniciar a trabalhar cedo (com pouca idade). E, depois que casaram, vieram os compromissos com a família, com a casa e não sobrava tempo para pensar em estudar, aliás nem dava tempo de pensar. Também os maridos não achavam necessário que elas estudassem. Além disso, muitos apontaram que a vinda para a EJA do NETI tornou-se a coisa mais significativa nas suas vidas, porque sempre desejaram estudar. Outros disseram que a vinda para a EJA veio como possibilidade de melhorar de saúde, de fazer amigos e de não se sentirem tão sós.

Assinalou-se, também, acerca da importância do espaço do NETI e da UFSC, pois podem realizar várias atividades, participar de palestras, grupos de estudos etc., bem como se sentem à vontade como se ali fosse a extensão de suas casas, uma vez que se sentem respeitadas e valorizadas.

A **terceira e última sessão**, realizada em 29/11/16, com a participação de cinco estudantes da EJA, a moderadora, uma professora de EJA e observadora, iniciou o Grupo Focal com a seguinte questão: Como o CEJA veio parar aqui no NETI? Vocês costumam lutar pelas coisas que desejam na vida ou esperam pelos outros?

Alguns participantes comentaram que não sabiam muito sobre a vinda do CEJA, mas trouxeram elementos importantes para pensar que a EJA contribui para o processo de empoderamento como: o fato de reivindicarem junto às professoras do NETI para manter as aulas no turno matutino (turma do 2º segmento); o fato de realizarem pesquisas na EJA que possibilitam uma leitura crítica da realidade social, também o empenho em participarem de grupos no NETI organizados pelos próprios ex-alunos e alunos no qual discutem e organizam a fim de reivindicar direitos perante a velhice perante a discriminação social, etc., por isso participam do Programa Mulheres SIM no Instituto Federal de Santa Catarina de Florianópolis, de palestras no NETI/UFSC e fora dele, também procuram dar suas contribuições em entrevistas e pesquisas científicas a fim de trazer maior reconhecimento à pessoa idosa.

Na síntese do grupo, percebeu-se o quanto o fato de estudar tem contribuído para ter mais independência e coragem de buscar seus direitos e de participar de grupos que visam a maior participação social.

GRUPO VESPERTINO – EJA DO NETI

As três sessões do Grupo Focal do turno vespertino desenvolveram-se como segue.

Na **primeira sessão**, realizada em 23/11/16 no turno matutino, participaram seis estudantes da EJA e dois professores da EJA, além da pesquisadora/moderadora e a observadora.

Salienta-se que no primeiro encontro do Grupo Focal no turno vespertino realizaram-se os mesmos procedimentos do turno matutino.

A **segunda sessão**, realizada em 25/11/16, com a presença de seis estudantes da EJA (2 participantes do ensino médio – CEJA e 4 participantes do 2º segmento – EJA), a moderadora e a observadora iniciaram o Grupo Focal com a seguinte questão: Por que motivo vocês vieram estudar na EJA do NETI nessa fase da vida?

Na síntese do grupo, percebeu-se que alguns participantes chegaram a ter acesso ao saber escolarizado, mas não foi tão significativo como está sendo agora. Também alguns apontaram que o fato de vir para EJA não está diretamente relacionado à certificação, mas a uma realização própria, como escrever um livro de poesias. Para um participante, a EJA ainda não está contribuindo para que ele aprenda, percebe-se muita tristeza ao contar a sua história de vida, uma história de desprezo dos familiares, de muita violência física, de muito sacrifício (porque tinha que caminhar quilômetros para trabalhar), de exploração do trabalho (na zona rural), de pouca valorização de si próprio. Também a EJA representou a uma “luz” no caminho perante a tristeza provocada pela perda do companheiro. O ensino da EJA permitiu abrir os horizontes, ter amigos, sentir-se realizada, incentivar pessoas para sair da condição de não alfabetizado, pensar em iniciar uma faculdade.

A **terceira e última sessão**, realizada em 29/11/16, com a participação de seis estudantes da EJA, iniciou o Grupo Focal com a seguinte questão: Como o CEJA veio parar aqui no NETI? Vocês costumam lutar pelas coisas que desejam na vida ou esperam pelos outros?

Os participantes desse grupo foram os que mobilizaram essa ação, contaram que achavam injusto ter que sair do NETI, porque não tinha o ensino médio. Então, decidiram coletivamente com professores e a coordenadora do Núcleo lutar para vinda do CEJA. Comentaram que não foi muito fácil, mas ninguém desistiu de primeiro. Então depois do envolvimento de outras pessoas (Reitor da UFSC, responsáveis pelo CEJA, etc.) foi firmado essa parceria. Também relataram que por vezes são discriminados (chamados de velhos) porque as pessoas acham que nessa idade não dá para estudar, “mas quem está parando no tempo são elas”. Também, eles participam de palestras, debates sobre a velhice, costumam reivindicar seus direitos e convidam outras pessoas para iniciar/retornar os estudos no NETI. Destacam que tanto a EJA como o CEJA possuem professores maravilhosos, preocupados com eles e que estão lhes ajudando a ter outra postura perante a vida.

Na síntese do grupo, percebeu-se o quanto o fato de estudar tem valor na vida de cada participante de modo a se perceberem sujeitos nas relações com/no mundo, bem como mobilizam em incentivar outras pessoas a iniciar/retornar os estudos porque entendem que o ensino trouxe muitas contribuições para a sua vida, como mais segurança para falar em público, confiança em seu potencial, maior participação social, uma postura diferente perante a velhice (não aceitando atitudes discriminatórias), fortalecimento dos laços afetivos com familiares, amigos, colegas, professores, etc..

ANEXO D ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NETI/UFSC

Roteiro de perguntas sobre os estudantes idosos da Educação de Jovens e Adultos do NETI/UFSC:

DADOS PESSOAIS:

NOME: Jordelina Schier

FUNÇÃO NO NETI/UFSC: Coordenadora

1- Como o Projeto Leitura e Escrita teve início no NETI/UFSC? O Projeto Leitura e Escrita no NETI/UFSC se iniciou em 2007 com a participação de professores voluntários, experientes nas áreas da educação e do envelhecimento, para atender a demanda de pessoas maiores de 50 anos de idade que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo regular ou ensino formal, mas que manifestavam o desejo de escolarização.

2- Quando a EJA iniciou no NETI/UFSC? Desde 2009, o Núcleo estabeleceu parceria com a Secretaria Municipal de Educação, através da Educação para Jovens e Adultos - EJA, considerando a qualificação e a especificidade dessa proposta educacional e, também para que os alunos recebessem a devida certificação dos estudos.

3-Como você percebe o ensino da EJA no NETI/UFSC? Percebe-se o êxito da metodologia aplicada pelo EJA com alunos adultos e idosos no NETI, incentivando a pesquisa, facilitando a problematização do cotidiano, valorizando a troca de experiências, inspirando atitudes de superação e autorrealização, sobretudo, mediando a instrumentalização de processos de aprendizagem, de desenvolvimento da consciência cidadã e participação social.

4-Em sua opinião, qual a importância da escolarização na EJA para o processo de empoderamento dos idosos no contexto do NETI e da sociedade? Certamente, o empoderamento e a autonomia são resultados factíveis (concretos) dos processos de aprendizagem, os quais vão muito além do ato de ler e escrever; tais resultados aparentes se expressam na capacidade criativa de cada aluno, na comunicação e liberdade de expressão, desde o tom de voz, atitude corporal e semblante, enfim, até no envolvimento proativo nas atividades desenvolvidas no NETI e na comunidade. O empoderamento desses alunos se concretiza a partir do

momento que eles acessam o conhecimento, fazem escolhas conscientes, aplicam e multiplicam o conhecimento e, sobretudo, demonstram realização nesse fazer e conviver.

5- E, qual o significa da escolarização na vida dos idosos? O significado de aprender a ler e escrever para a maioria dos idosos da EJA no Núcleo não é, necessariamente, a certificação ou a qualificação para o mercado de trabalho, porque eles querem aprender para, por exemplo, poder pegar um ônibus sem precisar de alguém, querem aprender para facilitar suas vidas, para realizar coisas práticas do dia a dia. E, também para realizar seus sonhos de leitura e escrita. Aqui, no NETI/UFSC buscamos respeitar o ritmo de cada um. Nesse espaço, eles formam um grupo, formam vínculos, aprendem e, é claro, aprendemos mutuamente, realizam pesquisas e são participantes de pesquisa, têm acesso a informação, a inclusão digital, estão conectados no e com o mundo.

6- Como o CEJA chegou ao NETI/UFSC?

Foi uma grande mobilização. Os estudantes, os professores da EJA e eu (coordenadora) mobilizamos a comunidade, o reitor da Universidade e depois de tanta luta foi possível estabelecer a parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Considero que os estudantes tiveram o papel principal nisso tudo.

7- O Núcleo é destinado para a terceira idade? Terceira idade é porque nos anos 80 [na época da fundação do NETI/UFSC] esse termo era muito utilizado, mas hoje ele não seria o mais adequado para representar o Núcleo, porque conforme o avanço de estudos científicos sabe-se que existe a quarta idade, como também, o nosso público abarca desde pessoas adultas (a partir dos 50 anos ou mais de idade).

ANEXO E –ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EJA –
ARTICULADORA E 2016 NO NETI/UFSC

**Roteiro de perguntas sobre os estudantes idosos
da Educação de Jovens e Adultos do NETI/UFSC:**

DADOS PESSOAIS:

NOME: Marilúcia dos Santos Marques

FUNÇÃO NO NETI/UFSC: Professora da EJA e articuladora das atividades em 2016

ANO QUE COMEÇOU A TRABALHAR NO NETI/UFSC: 2011

PROFESSORA DA EJA DESDE 2005

- 1- **Como o trabalho da EJA iniciou no NETI/UFSC?** Começamos com uma turma de alfabetização em parceria com o NETI a pedido da professora Maria Hermínia, já que havia iniciado com uma turma em 2007 com professores voluntários e estagiários de pedagogia. Na ocasião não faziam a certificação dos mesmos.
- 2- **Por que a nomenclatura Leitura e Escrita permanece?** Leitura e escrita era o nome do projeto dela, mas na EJA do município trabalhamos através da pesquisa como princípio educativo. A ideia é a mesma, então não nos incomodamos em manter a nomenclatura.
- 3- **Os participantes da pesquisa salientaram que existe uma pessoa que está sempre se preocupando com eles, que participa e ajuda nas atividades, vai às palestras, ou seja, faz o acolhimento. Fale um pouco sobre essa função.** Então, eu estava trabalhando com meus colegas na regência compartilhada. E nós, meu grupo de trabalho do Núcleo percebeu a necessidade de ter uma articuladora (como havia já em outros Núcleos) por causa das especificidades do público idosos, foi aí que resolvemos levar essa demanda aos nossos superiores, no caso a chefe de departamento da EJA era XXXX e ela autorizou.
- 4- **Como estão organizadas as turmas de EJA no NETI? Existe uma equipe de professores? Como vocês se organizam para atender as turmas?** No NETI as turmas estão organizadas em três dias da semana da seguinte forma: o 1º segmento (matutino) acontece nas terças, quintas e sextas-feiras; o 2º segmento

(matutino) acontece segunda, quarta e sextas-feiras e o 2º segmento (vespertino) acontece nas terças, quintas e sextas-feiras. Trabalhamos o letramento por meio da pesquisa como princípio educativo. A pesquisa como princípio educativo, segundo o nosso entendimento requer mais de um professor em sala de aula. Então aqui no NETI por se tratar de um polo, cujos sujeitos têm características específicas – no caso os idosos- seria importante, para não dizer fundamental, o acompanhamento de alguém inclusive se dedicasse aos estudos, encontros, seminários que trata da causa destes sujeitos. Então, eu fiquei encarregada de realizar esse trabalho.

- 5- **Um fato importante foi que nenhum estudante do 1º segmento quis participar da pesquisa. Esse fato foi isolado ou existe algo a ser considerado na pesquisa?** É um dado importante porque esses estudantes possuem uma baixa autoestima, são mais tímidos, se apegam demais nos professores e nos colegas e é preciso fazer um trabalho de encorajamento para que possam trocar de segmento. Os participantes apontaram que houve uma mobilização para a vinda de mais uma turma de EJA/NETI.

ANEXO F – ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO DA EJA – CENTRO I MATUTINO

Roteiro de perguntas sobre os estudantes idosos da Educação de Jovens e Adultos do NETI/UFSC:

DADOS PESSOAIS:

NOME: Carina Santiago Santos

FUNÇÃO: Coordenação do Núcleo da EJA – Centro I

1- Existe uma proposta pedagógica voltada para os estudantes idosos no NETI/UFSC? A proposta da EJA não é pensada especificamente para o Neti e sim para todos os núcleos! A pesquisa como princípio educativo é alicerce de todas as práticas e as oficinas das áreas partem das demandas que emanam das pesquisas. Claro que respeitamos a especificidade do trabalho com o público idoso e essas adaptações contam em documento normativo da EJA escrito pelo professor J. Cury, que aponta que nesta modalidade é preciso que adequemos as práticas pedagógicas às demandas dos sujeitos em suas diversidades: regionalidades, geracional e assim por diante.

2- Qual a média de estudantes por sala de aula nas turmas de EJA do NETI/UFSC? A sala do NETI tem capacidade para 18 estudantes. Primeiro segmento com média de 10 estudantes de frequência nesses anos. Segundo segmento vespertino com média de 15 estudantes nesses anos. Segundo segmento matutino com média de 13 estudantes por dia desde 2016, quando foi criado.

3- A turma de EJA do 2º segmento foi implantada em que ano? Por que razão? Desde 2012 que a EJA passou a ser atendida pela Prefeitura, temos turmas de primeiro segmento (alfabetização) matutino e segundo segmento (fundamental II) no período vespertino; estas turmas funcionam às terças, quintas e sextas. A partir de 2015, assumimos o desafio de abrir uma terceira turma no período da manhã funcionando às segundas, quartas e sextas para segundo segmento. Esta turma trouxe a possibilidade de que senhoras que estavam muitos anos na alfabetização pudessem ter novos desafios. São senhoras com rotinas sociais intensas, mas com problemas de leitura e escrita;

problemas estes que perpassam inclusive por questões neurológicas.

5- Existe um Projeto Político Pedagógico específico no NETI/UFSC para 2016? Há um PPP específico da EJA Centro Matutino.

6- Os estudantes idosos mencionaram nos encontros do Grupo Focal a importância da articuladora das atividades no NETI/UFSC. Como podemos definir essa função?

O processo de acolhimento é uma prática para todos os estudantes que iniciam na EJA Centro Matutino, pois cremos ser um momento importante para estabelecer vínculo com o estudante e conhecer sua trajetória de vida. A partir do perfil criado, desenvolvemos ações para melhor atender estes estudantes.

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA^{[1][1]}
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO^{[1][1]}
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
 MESTRADO^{[1][1]}
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC^{[1][1]}
 FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638^{[1][1]}
 E-MAIL: <http://www.ppge.ufsc.br/>^{[1][1]}

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada: ***O empoderamento de idosos em práticas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos*** com o objetivo de compreender os significados do processo de escolarização para os(as) estudantes idosos(as) visando o empoderamento no contexto do Núcleo de Estudos da Terceira Idade da Universidade Federal de Santa Catarina.

O estudo será desenvolvido pela mestranda/pesquisadora **Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado** e sob a orientação da **Profª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa será realizada no próprio NETI/UFSC nesse 2º semestre de 2016.

Em pequenos grupos, conversaremos sobre as percepções, opiniões e sentimentos relacionados às suas vivências no NETI-UFSC. E, para não perder nenhum dado usaremos o gravador digital e filmagens. Nestas conversas poderão surgir alguns desconfortos emocionais provocados por lembranças do passado ou por alguma pergunta feita pela pesquisadora. Você tem total liberdade para desistir de participar em qualquer momento, sem que haja qualquer penalização ou precise se explicar.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Da mesma forma, caso

você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Lembramos que a pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

Frisamos a importância da sua participação para que possamos compreender a dimensão da escolarização na EJA em suas vidas, bem como, analisar se a modalidade consegue atualmente dar conta das reais necessidades do(a) estudante idoso(a).

Caso haja alguma dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)**, localizado junto ao Prédio Reitoria II, no 4ª andar, na sala 401, na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, no bairro Trindade, em Florianópolis/SC. O telefone de contato: 3721-6094 e o e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Salientamos que as duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Declaro que estou ciente do teor da pesquisa *O empoderamento de idosos em práticas de escolarização na Educação de Jovens e Adultos* e de seus procedimentos, riscos e benefícios apresentados no teor deste documento (contendo 2 páginas), bem com, venho manifestar o meu desejo em participar desse estudo.

Participante da Pesquisa

Profª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Orientadora PPGE/UFSC

Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado
Pesquisadora PPGE/UFSC

ANEXO H –TERMO DE CONSENTIMENTO DAS PESSOAS ENTREVISTADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA^{[1][1]}
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO^{[1][1]}
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
 MESTRADO^{[1][1]}
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC^{[1][1]}
 FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638^{[1][1]}
 E-MAIL: <http://www.ppge.ufsc.br/>^{[1][1]}

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaro para os devidos fins, que a pesquisadora Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado está autorizada a publicar em sua pesquisa de mestrado “O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do NETI/UFSC” o meu nome nas informações que lhe forneci sobre o trabalho pedagógico com o público idoso no NETI/UFSC em 2016. A referida pesquisa está sob a orientação da Prof^ª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Florianópolis, ____ de _____ de 2016.

XXXXXXX

Coordenadora do Núcleo da EJA Centro I ou
 Coordenadora do NETI/UFSC ou
 Professora da EJA no NETI/UFSC- Função articuladora em 2016

Prof^ª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
 Orientadora PPGE/UFSC

Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado
 Pesquisadora PPGE/UFSC