



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aline de Souza Rodrigues

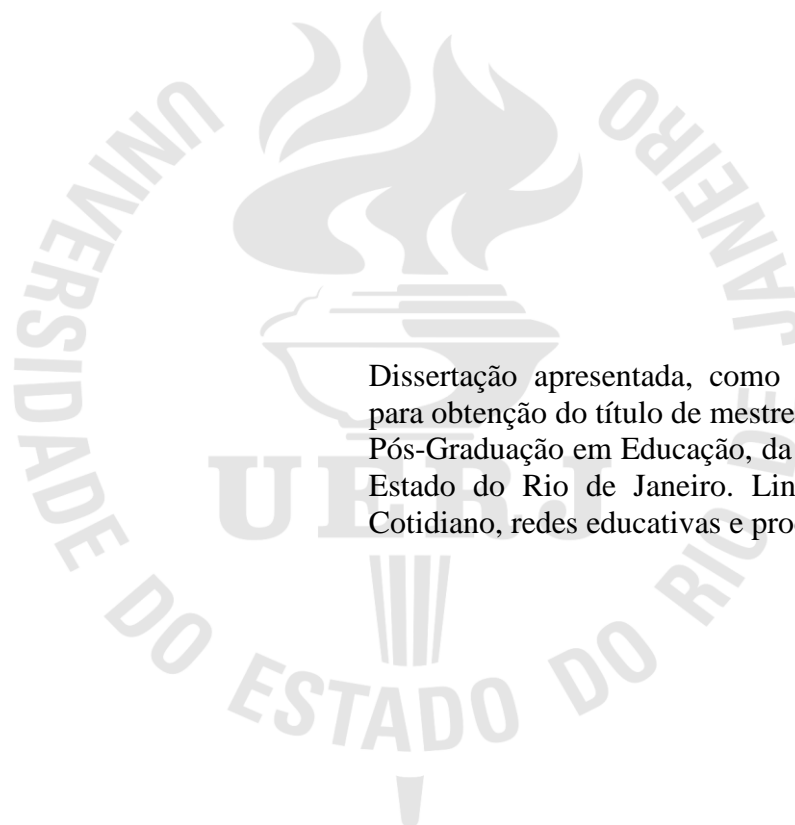
**O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí:
política pública de direito à educação**

Rio de Janeiro

2023

Aline de Souza Rodrigues

**O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí: política pública
de direito à educação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidiano, redes educativas e processos culturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R696 Rodrigues, Aline de Souza
O centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí: política pública de direito à educação / Aline de Souza Rodrigues. – 2023.
89 f.

Orientadora: Jane Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Educação – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Idosos - Educação – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

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

Assinatura

Data

Aline de Souza Rodrigues

O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí: política pública de direito à educação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidiano, redes educativas e processos culturais

Aprovada em: 08 de agosto de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Jane Paiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Adriana Barbosa da Silva

Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dr.^a. Adriana de Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Àquele que foi meu maior incentivador para a realização do mestrado: meu esposo Paulo Roberto.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me conservou em vida, me sustentou e me fez chegar a esse momento.

À minha família por cuidarem de mim, me ensinarem um bom caminho a seguir e por estarem comigo em todos os momentos.

Ao meu marido, que foi meu grande e incansável incentivador, para o ingresso e conclusão do curso. Obrigada por não me deixar desistir!

Ao meu amado filho, que me faz sorrir todas as manhãs.

A todos os professores que passaram por minha vida e contribuíram para o meu aprendizado.

À orientadora mais gentil e humana que eu poderia ter: Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva.

Aos meus queridos colegas de trabalho do CREMII pela parceria, ajuda e compreensão. Em especial à Zaira e Viviane por me substituírem tantas vezes para que eu pudesse escrever e aos professores Luan, Henrique, Cláudia e Kelly por participarem ativamente deste trabalho respondendo os questionários.

Aos idosos estudantes do CREMII por me ensinarem a cada dia que sempre é possível recomeçar. E em especial àqueles que generosamente partilharam comigo suas histórias.

À coordenação da EJA de Itaboraí pela parceria e brilhantismo no trabalho desenvolvido com a nossa EJA.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida.

À Cecília Reibnitz pela ajuda e apoio.

À Ana Cardozo pela potente conversa quando compartilhou suas ricas experiências.

À Prof^ª. Dr^ª. Adriana Barbosa da Silva pela parceria profissional, por acreditar no meu trabalho e me dar a oportunidade de aprender mais como gestora do CREMII.

Às professoras Adriana Barbosa da Silva e Adriana de Almeida por aceitarem fazer parte da comissão examinadora desta pesquisa e contribuírem com suas valiosas observações.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(*Manoel de Barros, 1998*)

RESUMO

RODRIGUES, Aline de Souza. *O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí: política pública de direito à educação*. 2023. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A educação de jovens e adultos (EJA) é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, modalidade da educação básica. O Parecer CEB/CNE n. 11/2000 estabelece que a EJA, como modalidade, tem três funções: qualificadora, equalizadora e reparadora. No que compete à função reparadora, a EJA realiza a restauração do direito à educação e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano, desvelando desigualdades que transformam bens sociais e direitos em privilégios de uns, em detrimento de outros. Essa dissertação tem o objetivo de compreender a atuação, como política pública de EJA, do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí (CREMII). O CREMII dedica-se à escolarização básica de pessoas acima de 50 anos de idade, que não tiveram acesso ou condições de permanência na escola ao longo de suas vidas, relacionando-a com atividades formativas em oficinas e de trabalho com o corpo, pela educação física. Para o desenvolvimento da pesquisa percorreram-se formulações sobre a realidade de sujeitos idosos, e a história mais recente da educação de jovens e adultos de Itaboraí, município onde o CREMII está localizado, buscando compreender a relação entre a ação política da modalidade na rede municipal e elementos de criação, funcionamento e concepções político-pedagógicas que fundamentaram a criação do Centro. A pesquisa também investigou a documentação que fundamenta a concepção de educação de jovens, adultos e idosos que apoia a criação e manutenção do CREMII como política pública de educação, buscando evidências de se a proposta originalmente elaborada ainda se concretiza na atualidade.

Palavras-chave: Educação de jovens, Adultos e idosos; Sujeitos idosos; Escolarização de idosos; Itaboraí.

ABSTRACT

RODRIGUES, Aline de Souza. The Reference Center for Municipal Education of the Elderly of Itaboraí: public policy of right to education. 2023. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Youth and adult education (EJA) is, according to the Law of Guidelines and Bases of National Education n. 9.394/96, a modality of basic education. CEB/CNE Opinion n. 11/2000 establishes that EJA, as a modality, has three functions: qualifying, equalizing and repairing. Regarding the reparative function, the EJA realizes the restoration of the right to education and the recognition of the ontological equality of every human being, unveiling inequalities that transform social goods and rights into privileges of some, to the detriment of others. This dissertation aims to understand the performance, as a public policy of EJA, of the Reference Center for Municipal Education of the Elderly of Itaboraí (CREMII). CREMII is dedicated to the basic schooling of people over 50 years of age, who have not had access or conditions to remain in school throughout their lives, relating it to training activities in workshops and work with the body, through physical education. For the development of the research, formulations on the reality of elderly subjects and the most recent history of youth and adult education in Itaboraí, the municipality where CREMII is located, were traversed, seeking to understand the relationship between the political action of the modality in the municipal network and elements of creation, functioning and political-pedagogical conceptions that underpinned the creation of the Center. The research also investigated the documentation that underpins the conception of education for young people, adults and the elderly that supports the creation and maintenance of CREMII as a public education policy, seeking evidence of whether the proposal originally elaborated still materializes today.

Keywords: Youth; Adult and elderly education; Elderly subjects; Schooling of the elderly; Itaboraí.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa do estado do RJ, em destaque o município de Itaboraí28
Figura 2	Mapa do município de Itaboraí, com distritos.....28
Figura 3	Reportagem sobre a participação do Projeto <i>Vida em Movimento</i> em evento na cidade41
Figura 4	Divulgação de prêmio ao CREMII48
Figura 5	Prédio do CREMII57
Figura 6	Número de alunos entre 2017-202273
Figura 7	Número de alunos por gênero de 2017 a 202273

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Crescimento da população e índice de urbanização.....	30
Tabela 2	Evolução de matrículas na EJA de 2006 a 2015	32
Tabela 3	Itaboraí – origem da população residente	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CREMII	Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
CME	Conselho Municipal de Educação
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
CEJATI	Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Cad. Único	Cadastro único
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
PPP	Projeto político-pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PME	Plano Municipal de Educação
PMDE	Programa Municipal Dinheiro na Escola
OMS	Organização Mundial de Saúde
CMDI	Conselho Municipal dos Direitos do Idoso
PEJ	Programa de Educação Juvenil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL E EM ITABORAÍ	19
1.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil - alguns marcos legislativos importantes	20
1.2	A EJA em Itaboraí	27
1.2.1	<u>O município de Itaboraí</u>	27
1.2.2	<u>A EJA em Itaboraí</u>	30
1.2.3	<u>A idealização de um Centro de Educação de Jovens e Adultos</u>	35
2	A CRIAÇÃO DO CREMII	39
2.1	De Projeto a anexo	39
2.1	De Anexo a Unidade Administrativa	48
2.3	O CREMII sem o Projeto	54
2.4	Organização pedagógica do CREMII	60
2.5	Os Desdobramentos Pedagógicos da Pandemia no CREMII	63
3	OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE IDOSOS NO CREMII	65
3.1	Os desafios da escolarização de idosos no Brasil: o que é ser idoso?	65
3.2	O envelhecimento da população brasileira: alguns desdobramentos	67
3.3	A Educação dos sujeitos idosos	69
3.4	Contextos do município e perfil dos idosos matriculados no CREMII	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita dessa dissertação não consigo pensar em uma forma melhor de fazê-la do que com o poema conhecido como *O Tempo*, de Mário Quintana, pois me vem à memória as muitas vezes que o li e reli com os alunos da educação de jovens e adultos (EJA).

O Tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são seis horas!
 Quando se vê, já é sexta-feira!
 Quando se vê, já é natal...
 Quando se vê, já terminou o ano...
 Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
 Quando se vê passaram 50 anos!
 Agora é tarde demais para ser reprovado...
 Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
 Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
 Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
 E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
 Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
 A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

O autor apresenta um poema livre de 14 versos não regulares em sua estrutura ou métrica. Além disso, não possui rimas entre seus versos. Há, no entanto, apenas uma rima que às vezes passa despercebida. Para além de tudo isso, o poema aborda um tema muito importante, enfatizando o quanto o tempo parece passar depressa, fazendo com que não consigamos ou não tenhamos a oportunidade de realizar várias coisas que são importantes em nossa vida, deixando assim de viver uma série de experiências, de que acabamos nos ressentindo depois. Tudo isso, de fato, me faz resgatar muitas memórias do que experimentei no trabalho com a EJA, pois para muitos dos estudantes que passaram por mim, o tempo é algo que traz inúmeras preocupações e, também, esperança por poder retornar à escola, em busca da tão sonhada escolarização não realizada.

Lembro que, ao lermos os versos, sempre conversávamos, eu, os estudantes e os demais professores e funcionários, destacando o quanto o poeta traduzia o tempo vivido e de muita luta de nossos estudantes da EJA. Tempo que eles decidiram não mais deixar passar e pelo qual

lutavam diariamente, *sem nem olhar o relógio*, para garantir o direito na “escola da segunda chance” (Carrano, 2007).

Outro fato importante na abertura dessa escrita é que sempre amei a literatura e, como educadora, acredito que fazer educação, em especial na escola pública, é propiciar às pessoas o acesso a todas as formas de conhecimento, assim como à arte que a humanidade produziu e produz a cada dia. Antônio Cândido (2011, p. 188) afirma:

[...] a Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar nossa humanidade.

Assim como Cândido (2011, p. 179), tenho a convicção que o direito às artes e à literatura constitui bem inalienável, tanto quanto a moradia, o vestuário, a alimentação. O autor apresenta, ainda, o nível humanizador de organização da palavra e o que dá forma aos sentimentos e, certamente, tende a ampliar a visão de mundo.

Posso dizer que essa visão de mundo se torna fundamental na educação de jovens e adultos. A EJA é modalidade da educação que, em sua função mais conhecida, a reparadora, destina-se a garantir o direito à educação a pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos formais na idade convencional, ou seja, na infância e adolescência. A modalidade atende grupos mais explorados da classe trabalhadora, moradores de áreas mais precarizadas da cidade, privados muitas vezes de direitos básicos e de políticas públicas comprometidas com a minimização de desigualdades e violações.

A EJA é, portanto, modalidade que existe para garantir direitos, o que nos diz sobre de que lugar social trata, de quem são seus sujeitos. Estudantes nela matriculados são sujeitos que, de alguma forma, tiveram o direito à educação interrompido, se não totalmente negado. Não são, portanto, oriundos de elites políticas e econômicas, mas sim da classe trabalhadora. Como sinaliza Oliveira (1999, p. 59-60):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou uma pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas,

após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito ele também é um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 institui, no Artigo 38, que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos que poderão ser realizados por estudantes com, no mínimo, 15 anos completos, para a conclusão do ensino fundamental, e 18 anos para a conclusão do ensino médio.

Eu consegui chegar profissionalmente à EJA em 2011, porém meu interesse pela modalidade começou desde a graduação em pedagogia, realizada de 2003 a 2007 na Universidade Federal Fluminense, quando cursei a disciplina Educação de Jovens e Adultos com a professora Léa Calvão.

Em 2005, comecei a trabalhar como professora de anos iniciais do ensino fundamental público no município de Itaboraí, onde estou até hoje. De início, era impossível atuar na EJA, pois todas as escolas que ofereciam a modalidade, o faziam apenas no turno da noite, e como eu ainda cursava a graduação, precisava estudar nesse turno. Iniciei, então, como docente, em uma turma multisseriada que englobava as então chamadas quarta e quinta séries, em uma escola rural considerada de difícil acesso no Pantanal, Marambaia, chamada Escola Municipalizada *Foster Parents Plan*.

Ao longo dos anos, trabalhei em outras escolas da rede municipal de Itaboraí e tive novas experiências como a de coordenadora pedagógica, professora de sala de leitura e orientadora educacional. Sempre tive o desejo de atuar na educação de jovens e adultos, mas quando comentava sobre essa vontade com algum colega, lembro-me de sempre ouvir algo do tipo: “não vai para a EJA não, porque a EJA fecha turma e você vai acabar perdendo a lotação; para a EJA só vá se for dobra”. De fato, na primeira década dos anos 2000, a rede tinha menos de oito escolas com EJA e não havia muito destaque à modalidade.

Somente como orientadora educacional concursada, em 2011, finalmente consegui ingressar na EJA em Itaboraí. Nessa época, a modalidade já estava em um momento de mais valorização na rede e já havia a perspectiva de que profissionais concursados poderiam e deveriam ser lotados na educação de jovens e adultos. Comecei trabalhando com EJA na mesma

escola em que atuava no ensino regular, Escola Municipal Luzia Gomes de Oliveira, no bairro João Caetano, em Itambi.

No ano de 2012, fui uma das integrantes da equipe que elaborou o Referencial Curricular da Educação de Jovens e Adultos do município de Itaboraí, o que constituiu para mim uma experiência de formação riquíssima. Em 2020, novamente estive envolvida no processo de reformulação curricular da EJA no município de Itaboraí, junto a vários outros professores e gestores e, mais uma vez, travamos disputas para que a EJA tivesse lugar na política educacional do município e que as escolas fossem, de fato, espaços de produção e socialização sistemática de conhecimentos historicamente acumulados, dando condições para que efetivamente realizássemos uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Permaneci na Escola Luzia Gomes de Oliveira até o final do ano de 2020, quando fui convidada, pela coordenadora de EJA em Itaboraí, hoje Prof^a. Dr^a. Adriana Barbosa da Silva, para assumir a direção do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí, o CREMII, a partir do ano de 2021. A coordenadora de EJA explicou-me que a nova gestão municipal na Secretaria de Educação desejava que assumisse a direção do Centro um profissional com história na educação de jovens e adultos e que, também, fosse estudioso do campo.

O Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí é uma unidade administrativa de caráter escolar, voltada para a educação básica de pessoas acima de 50 anos de idade. Oferece o ensino fundamental, pertence à Secretaria Municipal de Educação, e dedica-se exclusivamente à escolarização em horário diurno, de pessoas adultas e idosas que não tiveram acesso à escola quando mais jovens, ou que não tiveram garantidas as condições para a continuidade dos estudos.

Oficialmente, o Centro foi criado em 2017, pelo Decreto n. 26 de 28 de abril, a contar de 20 de maio do mesmo ano. No entanto, até se tornar uma Unidade autônoma, o CREMII já existia, primeiramente, como projeto e, posteriormente, como anexo da Escola Municipal Therezinha de Jesus.

Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo principal analisar a trajetória histórica da criação e institucionalização do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí e seu funcionamento como política pública de educação de jovens e adultos. Para isso, busquei compreender que concepção de EJA apoiou a criação e manutenção do CREMII como política pública de educação e como se deu o processo de escolarização de idosos no Centro.

A pesquisa teve, ainda, como objetivos específicos, a busca pelo desvelar de sentidos da EJA que subsidiaram políticas educacionais desenvolvidas na rede municipal de Itaboraí, e como essas políticas se desdobraram no atual CREMII. Também visou perceber se sentidos originais do projeto se realizaram e como se realizam na atualidade. A premissa que assumi foi a de que, para a produção de conhecimento científico, cabe investigar de perto a realidade — o que faço nesse estudo de caso —, por meio de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e estudo de campo.

Não se tratou de estudar *sobre* cotidianos da EJA, mas sim *nos/com* cotidianos (Andrade, Caldas, Alves, 2019), considerando ser eu gestora que vivia, de modo muito intenso, os cotidianos do CREMII. Refiro-me aos cotidianos, no plural, por saber que são espaços/tempos de acontecimentos menores, porém sempre plurais e complexos. Como *praticantepensante* (Garcia, Oliveira, 2015), percebo práticas cotidianas para além de negociações políticas e econômicas, e procurei ver além do que outros já viram, ciente de que, ao pesquisar com os cotidianos, interfiro no meu próprio trabalho de gestora.

A respeito da metodologia utilizada, tomei a *conversa* como principal aporte, que me ajudou na abordagem do objeto de estudo, bem como em aproximações com os cotidianos da EJA. Utilizei instrumentos para a coleta de informações: questionário aberto; roteiros de entrevistas; além de algumas fontes postas em análise, especialmente documentos oficiais do que compete à EJA, de modo geral, e no município de Itaboraí, especificamente relacionados ao CREMII. Análises e problematizações estiveram embasadas em referenciais teóricos desse campo de estudos. Como conceitos fundamentais da discussão, abordei os de direito à educação e educação de jovens, adultos e idosos, para melhor apreender sentidos da criação/manutenção, em Itaboraí, de um Centro voltado à educação básica formal de pessoas acima de 50 anos de idade.

Selecionei para responder o questionário, professores do CREMII que atuavam desde o ano do ato de criação e que ainda lecionavam na Unidade. Reconhecendo as limitações de uma pesquisa de mestrado, optei por fazer compreender o significado desse Centro de Referência de Educação de Idosos de Itaboraí pela análise de respostas da equipe docente que há mais tempo atua no CREMII e que acompanhou, de alguma forma, o processo de criação e o funcionamento até hoje. Para a *conversa* foram selecionadas: a Prof^a. Ana Maria Rangel Cardozo, que dirigiu o Projeto *Vida em Movimento*, antecessor do CREMII; e alunos mais antigos, que frequentaram o maior número de oficinas ofertadas, por serem os que mais tempo passaram na Unidade, identificados por nomes fictícios.

Alertada por Paiva e Barbosa (2018), segui nessa pesquisa ciente de haver possibilidade de realizar deslocamentos epistemológicos, caso o problema da pesquisa me levasse ao encontro de novas teorias, exigindo a construção de argumentações para respondê-lo. Tive sempre, como Norte, clareza de que a ciência não é prescritiva; é sempre argumentativa e não pode ser concebida isoladamente de seu contexto histórico e social.

Desse modo, no primeiro capítulo, discorri sobre processos de construção, reconstrução e luta da educação de jovens e adultos no Brasil e no município de Itaboraí. No que diz respeito à história da EJA em nível nacional, concentrei-me em detalhar o período da República, relatando de modo mais sucinto os anteriores. Sendo a educação uma construção social, foi importante relatar fatos mais relevantes da conjuntura política nacional para cada período emblemático da história da EJA. Quanto à história da EJA em Itaboraí, o objetivo principal foi apresentar alguns marcos do sistema de modo geral, porém, mais especificamente, da modalidade, a fim de elucidar o movimento de luta e crescimento da EJA no município, até o período em que o CREMII foi criado.

No segundo capítulo, apresentei a história da criação do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí, desde quando projeto até sua criação oficial como Unidade Administrativa da Secretaria de Educação. Para compreender melhor como funcionava o projeto e a criação posterior, como Unidade de oferta de escolarização, conversei com a professora da rede e ex-primeira-dama do município de Itaboraí, Prof^a. Ana Maria Rangel Cardozo, que dirigiu de 2013 a 2016 o projeto que gerou o CREMII, denominado à ocasião de *Conviver com o Idoso* e renomeado, posteriormente, para *Vida em Movimento*. Nesse capítulo, também analisei a concepção de EJA que gerou a instituição, tanto por seu processo histórico de criação quanto por meio de documentos oficiais. Também analisei falas de docentes lotados na Unidade desde o ato de criação.

No terceiro capítulo, discorri sobre processos de escolarização de pessoas idosas. Para isso, analisei processos de valorização da pessoa idosa na legislação recente brasileira e discuti os desafios da escolarização dessa parcela da sociedade, à luz de estudos do campo e de falas de estudantes e professores do CREMII.

A partir das perspectivas apresentadas, nas considerações finais, dediquei-me a refletir e compreender se a proposta original está se realizando na atualidade do Centro, ou seja, se há alinhamento ou distanciamento da concepção de política de EJA que gerou o CREMII e se a criação de uma Unidade específica se mostrou mais efetiva e interessante para a escolarização de estudantes idosos.

1. A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL E EM ITABORAÍ

Cidadão
[...]
Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
[...]
(Zé Ramalho)

A música *Cidadão*, interpretada pelo cantor Zé Ramalho, apresenta em seus versos uma realidade vivida por muitos brasileiros. A realidade daqueles que não tiveram direito à educação formal, privados de conhecimentos produzidos pela humanidade e disseminados por meio da escola. Numa sociedade desigual, o direito à educação não é garantido a todos e nem distribuído de forma igualitária. Há dicotomia entre trabalho manual e intelectual, que reverbera no acesso à educação formal que cada um recebe, haja vista que educação e estrutura social mantêm relação dialética.

Como diz a música, aos sujeitos de classes sociais desfavorecidas, com conhecimentos escolares aligeirados, cabe apenas o trabalho manual, que constrói lugares que eles jamais poderão acessar. Quando adultos, a esses sujeitos continua sendo negado o acesso à escolarização, sob a justificativa de que *já passou o tempo*. Como afirma Arroyo (2017, p. 105), “Por décadas esse direito se esgotava aos 14 anos; logo, ainda que não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação”. O autor (Arroyo, 2017, p. 106) continua:

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

É por tudo isso, portanto, que a educação de jovens, adultos e idosos é, em princípio, um espaço de garantia de direitos.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL - ALGUNS MARCOS LEGISLATIVOS IMPORTANTES

A fim de compreender melhor a relevância social da criação do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí, contextualizaremos a história da educação de jovens e adultos no Brasil, ressaltando os momentos mais significativos para a educação da classe trabalhadora tanto no que concerne à educação básica quanto à formação profissional, com ênfase a partir da década de 1930.

O Brasil é um país que ao longo de toda sua história tem sido marcado por profundas desigualdades sociais. Aos sujeitos da classe trabalhadora tem sido historicamente negado o acesso à educação formal ou à continuidade de estudos, o que configura uma das faces mais explícitas dos abismos sociais que se forjaram ao longo dos anos.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2015 (IBGE, 2015), mais de 10% da população brasileira com mais de 25 anos de idade tinha apenas um ano de escolaridade, ou menos. De acordo com a PNAD Contínua de 2019 (IBGE, 2020), entre a população de 14 anos ou mais, 35,2% não tinha completado o ensino fundamental; e 48,1% havia concluído o ensino médio. As desigualdades educacionais se acentuavam quando considerado o percentual de cada região geográfica. As regiões Nordeste (44,7%) e Norte (38,4%) tinham índices expressivamente superiores, do ponto de vista da pouca escolarização, às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Enquanto Nordeste e Norte contavam 44,7% e 38,4% da população com 14 anos ou mais de idade sem concluir o ensino fundamental, o Sul apresentava 34,1%; o Sudeste, 29,6%; e o Centro-Oeste, 33,1%. Dessa forma, assim como o avanço do capitalismo não se deu com a mesma intensidade em todas as regiões, a escolarização também não ocorreu de modo igualitário, produzindo desigualdades que perduram até agora.

Nos dois primeiros séculos do Brasil colônia a educação escolar era comandada pela Companhia de Jesus, liderada pelos padres jesuítas. As desigualdades educacionais de acordo com a condição social dos sujeitos remontam desde esse período como nos elucida Romanelli (2010, p. 35):

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa a fim de complementar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, outorgada pelo imperador Dom Pedro I, garantia “[...] a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos”. No entanto, cabe-nos ressaltar que grande parte da população permaneceu sem acesso à educação por não serem considerados cidadãos. De acordo com o Artigo 6º eram cidadãos brasileiros:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de Naturalização.

A primeira Constituição Republicana promulgada em 1897 pela Assembleia Nacional Constituinte no governo do Marechal Deodoro da Fonseca, no que se refere ao direito à educação e ampliação da democracia continuava proibindo o voto a analfabetos, a despeito do grande contingente de não letrados no Brasil. No censo de 1890, constatou-se que 82,6% da população de cinco anos de idade ou mais não era alfabetizada (Ferraro, 2004, p. 112). Para além de analfabetos, mulheres e mendigos também não tinham direito ao voto.

No século XIX, com o surgimento mais expressivo da pequena burguesia, observa-se um aumento da demanda pela educação escolar, porque para esta camada social a escola representava um distintivo de classe, um emblema de ascensão social. Passa então a frequentar a escola a classe oligárquico rural, que já o fazia, e a pequena burguesia. Foi, portanto, o aumento da industrialização e a expansão capitalista que tornaram a educação uma questão de reivindicação social (Costa, Mello, 1999).

Depois de muitas instabilidades no sistema político, em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu oficialmente a chefia do Brasil para o que seria um governo provisório. A oligarquia paulista insatisfeita com algumas medidas tomadas pelo governo, exigiu, por meio do Partido Democrático e do Partido Republicano Paulista, uma nova Constituição (Costa, Mello, 1999).

Sob pressão, Getúlio Vargas mandou publicar o anteprojeto da Constituição. No entanto, manifestações que culminaram em uma luta civil conhecida como a Revolução de 1932 impossibilitaram sua concretização. Como desenredo político do conflito, Getúlio Vargas

promoveu, em 1933, eleição para a Assembleia Constituinte, que iniciou o trabalho em novembro desse mesmo ano (Priore, Venâncio, 2001).

A Constituição de 1934, a terceira do Brasil, promulgada nesse contexto político de fim da República Velha, apresenta pela primeira vez a inclusão dos adultos no que concerne ao acesso à educação. No Artigo 150, a Carta Magna afirma o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. A preocupação do Estado com a garantia do ensino público devia-se ao interesse de garantir mão de obra qualificada para o país (Romanelli, 2010).

Em 10 de novembro de 1937, o Congresso Nacional foi fechado, sob a alegação de que o país vivia uma ameaça de golpe, alguns comandos militares substituídos e uma nova Constituição outorgada. O Brasil entrava então no que ficou conhecido como Estado Novo (Priore, Venâncio, 2001).

A Constituição de 1937, da ditadura do Estado Novo, representou um retrocesso em relação à sua antecessora no que concerne à educação de adultos, que sequer a mencionava, como no texto anterior. (Brasil, 1937).

Somente a partir da década de 1940 passa a ser delineada, com contornos mais definidos, em nível nacional, a educação de adultos. A relação entre políticas públicas educacionais e necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho, levam a se poder afirmar que, no Brasil, o ensino para adultos atendia dois objetivos principais: aumentar o contingente eleitoral (já que analfabetos não votavam até então) e preparar mão de obra para a indústria em expansão (Ventura, 2011).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), a partir da década de 1940, o Estado brasileiro começou a estruturar uma política nacional com delimitação de estratégias concretas de educação de adolescentes e adultos. Tais ações podem ser compreendidas no contexto histórico de incorporação de alguns direitos sociais nas políticas públicas.

Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

Na perspectiva de qualificação e diversificação da mão de obra, a educação de jovens e adultos foi direcionada para duas vertentes, uma realizada pelo Sistema S, com a criação em

1942 e 1946, respectivamente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Ventura, 2011).

Para os excluídos desse sistema restavam campanhas oficiais de alfabetização de massa, incentivadas pela Unesco (recém-criada em 1945). Tais campanhas, chamadas de “cruzadas”, tinham o objetivo de erradicar o analfabetismo apresentado como um produtor de subdesenvolvimento para o país. Podemos destacar a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947 para atender os pedidos da UNESCO, e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), destinada especificamente à região Nordeste, ambas voltadas para a alfabetização e preparação de mão de obra para o momento de crescente industrialização que o país estava vivendo. Como sinaliza Ventura (2001), no final da década de 1940 havia entre os brasileiros maiores de 18 anos uma porcentagem de cerca de 55% de pessoas não alfabetizadas.

No âmbito da legislação da época podemos destacar o Decreto n. 19.513 de 25 de agosto de 1945 e a Constituição de 1946. O Decreto n. 19.513, destinado a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário, no Artigo 4º define que 25% de cada auxílio federal deve ser aplicado na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo. Observe-se que, neste momento, a concepção vigente é a de supletivo, que significava reposição da escolaridade perdida na chamada “época própria”. A Constituição de 1946, de inspiração ideológica liberal-democrática, após o fim do Estado Novo, no Artigo 168, inciso II, garante o ensino primário oficial gratuito para todos e no inciso II afirma que “[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (*sic*). Neste período, houve forte atuação do empresariado na educação dos trabalhadores (Ventura, 2011).

Em 1952, realizou-se o 1º Congresso de Educação de Adultos, com o *slogan* “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Em 1958, realizou-se o 2º Congresso de Alfabetização de Adultos, com a presença de Paulo Freire, de onde originou-se o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Antes dessa data, até a década de 1960, destaquem-se as experiências de educação popular, cujo maior expoente é o próprio Paulo Freire. Tendo a educação como ato político no cerne da ação pedagógica, a educação libertadora vinha denunciar que o analfabetismo não era produtor do subdesenvolvimento, mas sim produto dele (Ventura, 2011).

No início da década de 1960, houve avanço das lutas operárias no Brasil. A organização de trabalhadores por meio de sindicatos, União de Trabalhadores e ligas camponesas

reivindicava a realização de reformas de base. Havia ainda um processo de retração da industrialização, pela política de ampliação de importações e diminuição dos investimentos.

Em 1961, no governo do presidente João Goulart, depois de muitos anos em discussão no Congresso Nacional, finalmente foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, conhecida como LDB de 1961. A Constituição promulgada em 1934 determinava que fosse elaborada e aprovada uma lei com diretrizes para a educação em nível nacional. O longo processo de discussão e elaboração, desde a determinação de 1934 — e considerado o período de 1937 a 1945, quando o Congresso Nacional esteve fechado na ditadura do Estado Novo —, só culminou em 20 de dezembro de 1961, quando a LDB foi finalmente oficializada (Romanelli, 2010).

Essa LDB trata, ainda, da educação para pessoas adultas (no Artigo 27) de forma enviesada. Estabelece que para aqueles que ingressarem no ensino primário após 7 anos de idade poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes a seu nível de desenvolvimento. Na perspectiva da educação dos trabalhadores direcionada por empresários, o Artigo 31 determina:

Art. 31. As emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Com o golpe à democracia e a instauração da ditadura civil-militar em 1964 (que depôs o presidente que assumiu, João Goulart, com pauta voltada à reforma agrária, após a crise com a renúncia de Jânio Quadros, aos 11 meses de mandato), a política de repressão, em consequência, desmonta os movimentos de educação popular. Daí, até o início da redemocratização em 1985, 21 anos depois, observa-se a atuação de programas de educação de adultos voltados para a concepção de suplência (ensino supletivo, nas redes públicas); para a alfabetização e projetos educativos correlatos que vão sendo produzidos em sustentação aos alfabetizados, traduzidos em ação governamental em sistema paralelo ao Estado pelo Mobral e Cruzada ABC que comportam, até hoje, análises e críticas que explicitam a ação pedagógica, para além da crítica política (Ventura, 2011).

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pela ditadura, determina nos Capítulos 17 e 24, a fusão do ensino primário com o antigo ginásio, ampliando o percurso

escolar, instado pelas exigências de qualificação de mão de obra, elevando a escolarização dos futuros trabalhadores. O ensino de 1º grau de oito anos se destinava à criança e ao adolescente; e o de 2º grau aos adolescentes e jovens, correspondendo ao atual ensino médio. Nessa Lei, a educação de adultos permanece concebida sob a perspectiva de suplência, abrangendo capacidades de ler, escrever, contar e formação profissional. O Capítulo IV, destinado ao ensino supletivo, afirma os seguintes objetivos:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.
- b) proporcionar, mediante a repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O Artigo 25, § 2º, oficializa a oferta de ensino supletivo não presencial, ao possibilitar sua oferta por meio de rádio, televisão, correspondência ou outro meio de comunicação. A Lei ainda previa a realização de exames supletivos com conhecimentos correspondentes ao núcleo comum do currículo, para a conclusão do 1º grau aos maiores de 18 anos, e do 2º grau aos maiores de 21.

Com a redemocratização política e a promulgação da Constituição de 1988, em 5 de outubro, veio o reconhecimento oficial de que a escolarização básica não fora garantida a todos durante a infância e a adolescência (Ventura, 2011). A Carta Magna inova e assegura a educação como um direito, ampliando o dever do Estado para com todos que não tiveram acesso à escolarização de base, independentemente da idade, e ao assumir a educação de jovens e adultos como direito, o faz no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes. O Artigo 208 postula que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 regulamenta esse direito, instituindo a educação de jovens e adultos como modalidade de educação destinada a pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade de estudos na chamada idade própria.

Segundo Soares (2002, p. 32):

A educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham tido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento

imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

A nova legislação educacional explicita uma mudança do conceito de ensino supletivo para o de educação de jovens e adultos, seguindo formulações internacionais de que o Brasil tem sido signatário. Enquanto o primeiro conceito está imbuído da lógica de suprir um conhecimento do universo escolar, o segundo compreende a educação de jovens e adultos como modalidade que toma a educação com formação mais ampla, envolvendo não apenas o acesso à escola, mas também o direito de aprender, enriquecer e ampliar conhecimentos, valorizando também conhecimentos não escolares que os educandos desenvolveram ao longo de suas vidas (Barcelos, Dantas, 2015, p. 31-36).

De acordo com a concepção crítica estabelecida desde a aprovação do Parecer CEB/CNE n. 11/2000 e consequente Resolução, explicitando os Artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), a EJA é modalidade educacional comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, e pelo reconhecimento dos educandos como sujeitos histórico-sociais, capazes de compreender relações socioeconômicas que engendram desigualdades, e de realizar tomadas de posição em relação a elas.

Para realizar a função de reparação de um direito negado, entre outras funções, a EJA foi tratada como modalidade de ensino, ou seja, um modo de fazer educação, com características político-pedagógicas próprias e adequadas para atender especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas. Entre essas pessoas, os idosos são um imenso contingente, especialmente de não alfabetizados (Paula, 2009).

Para além da função *reparadora*, a EJA também assume, segundo o Conselheiro Jamil Cury que, no Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) foi autor do Parecer que explicita o fazer e a oferta desse direito, as funções *equalizadora* e *qualificadora*. A primeira consiste em possibilitar a equidade na distribuição dos bens sociais, possibilitando aos sujeitos formas de inserção mais igualitárias no mundo do trabalho e na vida social, podendo ser traduzida pela ideia de “[...] dar mais a quem tem menos”, para reduzir o fosso entre os que têm e os que não têm. A segunda refere-se à possibilidade efetiva de aprimoramento dos sujeitos educandos por meio da atualização de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades, tendo por base o caráter incompleto do ser humano. A função *qualificadora* é, portanto, uma função permanente da EJA. (Cf. Parecer CEB/CNE n. 11/2000).

De fato, já há alguns anos a EJA está inclusa em um conjunto de ordenamentos jurídicos que tratam da modalidade, ainda que timidamente, em alguns casos: Constituição Federal; Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, por exemplo. No entanto, como alerta Paiva (2006, p. 532):

Não é, portanto, por falta da letra da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

Assim, podemos inferir que a história da educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, é marcada por momentos de lutas e rupturas. Dependendo da concepção política que se faça hegemônica, é dada maior ou menor importância à modalidade, assim como a variação de concepções de formação humana que a atravessam.

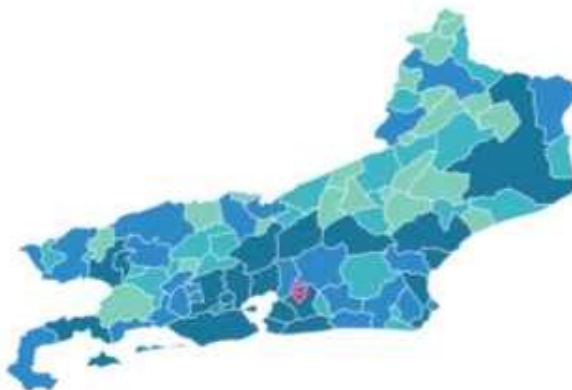
1.2 A EJA EM ITABORAÍ

Nesse item, aborda-se a realidade histórica da EJA no município-foco dessa pesquisa, que decorre e se relaciona com a história mais ampla que se foi constituindo no país. Inicia-se caracterizando a situação do município e condições de vida, economia e de educação da população.

1.2.1 O município de Itaboraí

Itaboraí, o município-sede dessa pesquisa, localiza-se na região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e faz limite com os municípios de São Gonçalo, Magé, Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá. O nome Itaboraí é de origem tupi e significa pedra bonita escondida na água.

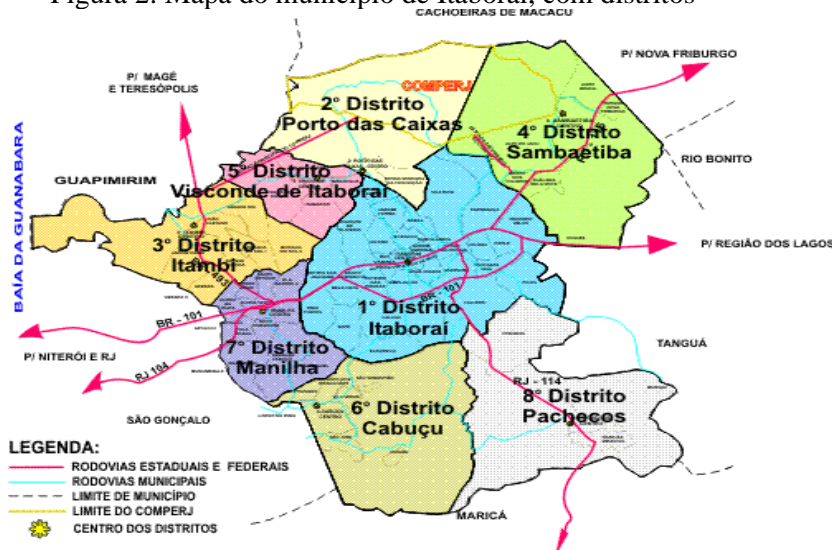
Figura 1: Mapa do estado do RJ, em destaque o município de Itaboraí



Fonte: IBGE, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama>.

O município abrange uma área de 429,3 km² e conta com população de 224.267.416 habitantes e densidade demográfica de 521,60 hab./km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Está dividido em oito distritos: Itaboraí, Porto das Caixas, Itambi, Sambaetiba, Visconde de Itaboraí, Cabuçu, Manilha e Pachecos.

Figura 2: Mapa do município de Itaboraí, com distritos



Fonte: Itadados, 2019.

Os registros do povoamento da área em que hoje se encontra o município datam de 1627. O que é atualmente Itaboraí surgiu da freguesia de Santo João de Itaboraí, pertencente à Vila de Santo Antônio de Sá no Vale do Macacu, que chegou a ser a segunda vila mais importante da região fluminense.

Em 15 de janeiro de 1833 a Freguesia de São João de Itaboraí foi elevada à condição de Vila, por meio de um decreto imperial que lhe concedeu autonomia política e administrativa. Em 22 de maio de 1833 foi instalada a Câmara de Vereadores e é até hoje a data considerada

como aniversário da cidade. A Vila se desenvolveu tendo bastante destaque nas áreas econômica e política, chegando a ser indicada para capital da Província do Rio de Janeiro. Em 1980, um decreto estadual transformou a Vila de São João de Itaboraí no atual município de Itaboraí.

A produção açucareira com lavouras e engenhos, tanto de açúcar quanto de aguardente, foram as atividades econômicas de maior destaque em Itaboraí, por séculos. “Os dados da produção local demonstram que em 1767, Itaboraí concentrava 18 engenhos, principalmente ao longo do Rio Iguá e do Rio Aldeia”. (Itadados, 2019, p. 11).

O ciclo do café também teve grande importância na região, o produto se tornou a mercadoria mais importante para a exportação tanto no Brasil Império quanto no início do Brasil República. A inauguração da Estrada de Ferro Leopoldina, em 1860, foi um marco para o escoamento da produção pelo Porto das Caixas.

A partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa e o crescimento urbano, começou um ciclo de grande desenvolvimento das olarias em Itaboraí e do artesanato em barro. Um fato que demonstra o destaque da produção com barro é que, em 1873, o escritor Joaquim Manuel de Macedo, cidadão itaboraiense, organizou a primeira exposição de produtos rurais e fabris na Vila de São João de Itaboraí, e na entrada havia a mostra de artefatos de cerâmica produzidos na região. Ao longo do século XX, essa atividade manteve-se em alta, tendo a produção de telhas e tijolos sido intensificada durante os anos de 1970 e 1980, pela industrialização.

Outra atividade pela qual Itaboraí ficou conhecida no século XX foi a produção de laranja, chegando a ser chamada de cidade da laranja, cultura essa que vinha se desenvolvendo desde a década de 1920, mas que se expandiu nas décadas de 1940 e 1950. Nos anos de 1970, Itaboraí tornou-se a maior produtora de laranja do estado do RJ. A cata do caranguejo também foi atividade importante na cidade, realizada no manguezal de Itambi, a “porta aberta para o mar” citada no hino oficial da cidade.

A partir da segunda metade do século XX, Itaboraí foi se integrando ao eixo urbano metropolitano e diminuindo suas características agrárias. A Tabela 1 apresenta o crescimento da população ao longo de sete décadas, e pode-se notar que o índice de urbanização saltou de 19,54% em 1940 para 94,71% em 2000.

Tabela 1: Crescimento da população e índice de urbanização

Ano	Total da População	População Rural	População Urbana	Índice de Urbanização
1940	15.362	3.002	12.360	19,54%
1950	19.472	3.952	15.520	20,30%
1960	31.956	8.389	23.567	26,25%
1970	54.544	12.526	42.018	22,96%
1980	95.723	75.076	20.647	21,57%
1991	139.493	9.285	130.208	93,34%
2000	187.479	10.219	177.260	94,71%

Fonte: Itadados, 2019.

A urbanização em Itaboraí foi favorecida tanto pela crise da agricultura, com a existência de grandes propriedades improdutivas localizadas próximo às rodovias, como pela rápida valorização das terras para a ocupação urbana com o crescimento do Rio de Janeiro e de cidades próximas. O êxodo rural ocorrido no país nas décadas de 1960 e 1970 também contribuiu para que Itaboraí recebesse um grande número de pessoas que migravam em direção ao Rio de Janeiro, vindas do interior do estado, de Minas Gerais, Espírito Santo e de vários pontos do país em busca de melhores condições de vida (Itadados, Itaboraí, 2019, p. 39).

Atualmente, as principais atividades econômicas são comércio, transporte, comunicações, construção civil, indústria de transformação, apicultura, pecuária, agroturismo, gastronomia e citricultura (Itadados, Prefeitura de Itaboraí, 2019, p. 20). O PIB *per capita* é de R\$22.338,03 e o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,693, considerado na faixa de desenvolvimento humano médio.

A ocupação urbana em Itaboraí se dá de forma mais concentrada nos distritos de Itaboraí (centro) e Manilha. As explicações para este fenômeno repousam, no que se refere ao distrito de Manilha, sobre a existência da criação das rodovias BR 101, que liga o país de Norte a Sul e da BR 493 que conecta o distrito até o município de Itaguaí. Ambas passam por Manilha fazendo com que o acesso ali fosse melhorado e contribuído para a criação de um centro urbano na localidade. Em relação ao primeiro distrito, a concentração populacional pode ser entendida por ser o centro político-administrativo da cidade, dotado de mais infraestrutura urbana.

1.2.2 A educação e a EJA em Itaboraí

O sistema municipal de ensino de Itaboraí é relativamente recente, uma vez que só foi oficialmente criado no ano de 2000, com a aprovação pela Câmara de Vereadores da Lei Complementar n. 18 de 17 de março. No entanto, desde a promulgação da Constituição de 1988 o município fazia esforços para se adequar às novas legislações emanadas.

A constatação desses esforços reside no fato de que, em 1989, um ano após a Constituição ser publicada, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) realizou seu primeiro concurso público para a contratação de professores efetivos. Nesse ano, o concurso foi destinado apenas a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e, no ano de 1990, um outro concurso foi realizado para a contratação de professores dos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com a legislação, compõem o sistema municipal de educação de Itaboraí as instituições educacionais mantidas pelo poder público municipal destinadas à educação infantil, ensino fundamental e educação especial; as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada; e o Conselho Municipal de Educação (CME).

No ano da criação de seu sistema de educação a SEMEC contava com 59 escolas públicas que atendiam da educação infantil ao 9º ano, com oferta de educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos representava uma pequena parcela dos estudantes, pois conforme o EducaCenso, num universo de 24.095 estudantes da rede municipal, sendo 23.211 estudantes no Ensino Fundamental, somente 170 matrículas correspondiam à EJA.

O Conselho Municipal de Educação de Itaboraí (CME), órgão com função normativa, deliberativa, fiscalizadora e de assessoramento, responsável por fazer a mediação entre a sociedade e os gestores da educação municipal, foi criado em 1991 por meio do Decreto n. 107 de 25 de novembro.

Em 2003, a SEMEC publicou o Projeto Político-pedagógico, denominado *Educação para a transformação social*. O documento se apresentava como um norteador da prática educacional. Afirma que foi elaborado com a participação coletiva dos profissionais de educação da rede e, além de fazer um diagnóstico da situação em que se encontravam as escolas e dos desafios da educação na rede municipal, traz também direcionamentos sobre a prática curricular. Nesse documento, havia uma lista de conteúdos a serem ensinados em cada ano/série. Em 2003, a rede municipal já tinha ampliado o número de escolas (66), com 26.425 alunos em instituições municipais, dos quais 435 na EJA.

Em 2007, a rede municipal publicou o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, publicado sob o Parecer n. 0001 de 12 de dezembro. Neste ano, a rede contava com 29.523

alunos matriculados, e o número de matrículas na educação de jovens e adultos ocupava uma parcela mais significativa, correspondendo a 1.412 estudantes — um crescimento de cerca de 4% em relação ao quantitativo do ano 2000.

No ano de 2012, um novo movimento se inicia na rede municipal — a elaboração de um Referencial Curricular. Foi um movimento de todas as etapas da educação municipal, com o diferencial de, pela primeira vez, a rede ter dedicado um momento para pensar, junto a seus profissionais, uma concepção curricular específica para a EJA.

Para essa elaboração, a então coordenadora da EJA, professora Adriana Barbosa da Silva, convidou os profissionais da educação de jovens e adultos das escolas municipais para que participassem de encontros semanais de estudo e discussão. Os encontros se davam dentro da carga horária de trabalho de cada professor, como forma de garantir que pudessem efetivamente ter condições de participação.

Na época, o município vivia o auge da expectativa em relação à instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), anunciado desde o ano de 2006. Em 2010, foram assinados pelo então Presidente da República, Lula, os contratos das obras do Complexo. A expectativa dos trabalhadores em relação a oportunidades de emprego geradas pelo COMPERJ, que previa a criação de mais de 200.000 empregos diretos e indiretos, pode ter sido a razão para o aumento significativo na busca de matrículas na EJA.

De acordo com o Censo Escolar, de 2006 a 2015, ano em que as obras do Comperj foram paralisadas, o número de matrículas na EJA nas escolas municipais de Itaboraí aumentou de 1.706 para 2.768 (INEP, Censo Escolar. Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>), conforme Tabela 2.

Tabela 2: Evolução de matrículas na EJA de 2006 a 2015

ANO	N. de matrículas na EJA nas escolas municipais de Itaboraí
2006	1706
2007	1412
2008	1552
2009	1856
2010	2257
2011	2461
2012	2446

2013	2831
2014	2863
2015	2768

Fonte: Censo Escolar, 2009-2015.

O documento curricular foi pautado, pela equipe de elaboração, com o entendimento de currículo diferente da ideia de conjunto de conteúdos prescritos. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 28) “[...] estão implicados com o currículo todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível de sala de aula, de escola e de sistema educativo”. Assim pensando, o novo referencial curricular foi escrito quanto a expectativas de aprendizagem, de eixos temáticos e estratégias didáticas a serem desenvolvidas na prática educacional escolar.

A partir de 2012, durante o processo coletivo de elaboração curricular foi-se definindo identidade teórica para a EJA do município. Identidade essa apoiada em compromisso ético-político-pedagógico de rompimento com a lógica de suplência herdada de momentos históricos, quando o combate à educação libertadora estava no auge, e rejeitando a ideia da modalidade como suplência ou favor político.

A concepção da proposta curricular elaborada em 2012 começou a vigorar na rede no ano de 2013, como projeto piloto a ser avaliado para, no ano seguinte, ser considerada definitiva, se a avaliação assim recomendasse. Foram feitas algumas alterações estruturais no tempo escolar da educação de jovens e adultos, como a adoção do ciclo nos anos iniciais, embora o tempo de permanência do ciclo ainda se ancorasse na semestralidade, a partir da Fase II. A avaliação assumiu um aspecto mais qualitativo, passando a ser registrada por meio de relatórios bimestrais, porém ainda somente nos anos iniciais, mantendo-se o registro de notas no ensino fundamental II.

Em sendo o campo do currículo uma arena de disputas, a concepção de EJA que então se materializou em documento passou, também, a ser reflexo desse debate, em que ideias mais conservadoras e outras mais progressistas se debatiam e lutavam por espaço.

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC) publicou a Portaria n. 01 de 17 de julho, com um novo Regimento para a Rede. Esse documento apresenta o conceito de EJA bastante alinhado com o que havia sido decidido nas discussões curriculares anteriormente realizadas, principalmente em uma questão, bastante debatida: diferenciação entre educação de jovens e adultos e turmas de aceleração. Nos anos de 2012 a 2014, havia uma

certa prática, de algumas escolas, em querer, compulsoriamente, transferir estudantes em distorção idade-ano para a EJA. Uma das razões, para isso, estava no fato de que isso diminuiria a distorção na escola, sem diminuir a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A fim de garantir a EJA como modalidade da educação básica e desestimular as práticas anteriormente descritas, o documento preceitua no Artigo 118 que:

O estudante com distorção ano escolar / idade deverá ser encaminhado para as Unidades Escolares que ofereçam a EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, mediante solicitação do responsável ou quando apresentar perfil de estudante trabalhador. Do contrário a Unidade Escolar deverá avaliar a possibilidade de encaminhar o estudante para uma turma de Aceleração de Estudos.

Em 2020, os profissionais da EJA de Itaboraí, ainda sob a coordenação da professora Adriana Barbosa da Silva, debruçaram-se em um novo processo de reformulação curricular da EJA no município. Em virtude da pandemia causada pela Covid-19, todo o processo se deu de forma remota, com reuniões e curso *online* com professores de diversas universidades públicas e, também, da PUC-Rio.

Para cada área de conhecimento foi elaborado um texto introdutório que a apresentava. O trecho a seguir, extraído da apresentação da área de História e Geografia, dos Blocos IV e V, ilustra bem que, após novos debates e reflexões, ainda prevaleceu, entre a maior parte dos educadores, o entendimento de que uma perspectiva crítica é a que melhor se adequaria à EJA.

Pautado em uma proposta construtiva e libertadora, os eixos temáticos de conhecimento que aqui aparecem, bem como as expectativas de aprendizagem e referências metodológicas são pautadas em uma perspectiva sócio interacionista e crítica no intuito de construir intenso diálogo com a sociedade através dos sujeitos que compõem a EJA, considerando suas experiências individuais e sociais e entendendo como sendo este um balizador para o ensino de jovens e adultos. Procura-se ainda construir uma mudança na autopercepção dos sujeitos da EJA, compreendendo assim a necessidade de uma educação emancipadora que conserve toda a diversidade social existente e contribua para o desenvolvimento de uma consciência de pertencimento à classe trabalhadora por parte dos educandos.

Nessa reformulação curricular, a organização textual do documento permaneceu a mesma, por eixos, expectativas de aprendizagem e sugestões metodológicas. Foi realizada consulta aos profissionais da rede sobre a eliminação da seriação por fases, passando a uma organização por blocos de aprendizagem. A maioria das escolas optou por permanecer no regime de seriação, o que foi respeitado pela coordenação, e o debate para a implementação por blocos ficou para ser feito mais tarde, e a mudança coletivamente discutida. Em 2021, com a

nova gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, agora separada da Cultura), a organização por blocos foi implantada em todas as 16 escolas de EJA de Itaboraí.

Todo esse contexto histórico da EJA em Itaboraí ajuda a compreender o fato de o CREMII ter sido criado no município, como desdobramento da construção de uma identidade marcante nos educadores, que ali trabalham com a educação de jovens e adultos. Identidade essa que se foi consolidando ao longo do processo supracitado de estudo e construção de escopo teórico que fundamentasse práticas pedagógicas desenvolvidas.

Ciente de que não há neutralidade nas ações do Estado e que conquistas não são dádivas, mas sim resultado de processos de luta e de disputa de aprofundamentos teórico-metodológicos de educadores, percebe-se que houve na história da rede de Itaboraí um período, de 2009 a 2020, em que a modalidade teve mais destaque e valorização nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação. O crescimento da modalidade na rede, expresso pelos vários movimentos de formação profissional e construções coletivas, também se comprova pelo aumento do número de escolas ofertando a modalidade, que chegou a 25 unidades entre os anos de 2009 e 2012.

A partir de 2013, houve movimento de redução do número de escolas de EJA. Inicialmente, sob a justificativa de nucleação para melhor atender as Unidades. Fechava-se uma escola com poucas turmas e os estudantes eram transferidos para outra, com mais turmas. A transferência era para a escola mais próxima, no entanto, na prática, nem sempre a outra escola era tão próxima assim, como no caso de estudantes da Escola Municipal José Ferreira, localizada no bairro de Monte Verde, que foram deslocados para a Escola Municipal Luzia Gomes de Oliveira, no João Caetano, no distrito de Itambi. A melhoria estrutural que, de fato, se percebeu, foi a inclusão de estudantes da EJA do turno da noite, nas rotas de transporte escolar, mesmo nas escolas não consideradas de difícil acesso, posto que essas eram anteriormente atendidas. Para os estudantes do turno da noite, que dependiam exclusivamente do transporte público, com horários irregulares e incompatíveis com a entrada e saída do turno, tornava-se penoso chegar na escola e, principalmente, retornar para casa após as aulas, fazendo com que vários alunos ou precisassem sair antes do fim do turno, ou ficassem expostos, por horas aguardando o ônibus, o que não raramente era motivo para desistência. Posteriormente, a rota voltou a ser mantida apenas para escolas de difícil acesso, mas, de modo geral, as escolas que haviam sido fechadas no turno da noite não foram reabertas.

1.2.3 A idealização de um Centro de Educação de Jovens e Adultos

No período de 2013 a 2016, a coordenação de EJA na Secretaria de Educação, até então formada por apenas uma pessoa, a professora Adriana Barbosa da Silva, foi ampliada com a nomeação de dois assessores, o professor Henrique dos Santos Pacheco e a professora Isabella Lemos da Costa, ambos pesquisadores da modalidade. Essa equipe deu continuidade ao movimento de formações e discussões sobre a EJA na rede municipal. Nesse contexto, surgiu a ideia de criação de um Centro de EJA em Itaboraí¹, conforme relata o professor Henrique Pacheco (Docente de História no CREMII):

E a gente sempre teve esse objetivo de criar uma escola que pensava exclusivamente na EJA. A princípio, o que algumas redes chamam de Centro de Referência, que pensa exclusivamente a modalidade EJA. E já nesse tempo a gente fazia muita formação, a gente participava de bastante eventos e congressos, enfim. Então, a possibilidade de pensar uma escola exclusiva pra EJA era uma coisa real, era uma coisa que a gente podia de fato tornar algo material, materializar esse tipo de ideia. Então nesse período a gente foi amadurecendo essa ideia.

A ideia original para a criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Itaboraí (CEJATI) pautava-se numa perspectiva da educação de jovens e adultos como educação de classe, tendo como arcabouço teórico o materialismo histórico-dialético. Nessa concepção, assume-se a posição político-pedagógica de que a EJA é educação dos e para a classe trabalhadora. Por classe trabalhadora entende-se, na concepção de Marx e Engels (1998), ser a classe que, desprovida dos meios de produção, precisa vender sua força de trabalho.

Como apresentam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), de acordo com a concepção marxista, o capitalismo, como modo de produção, não tem sob seu domínio apenas a dimensão econômica, mas é também forma de organizar toda a vida social. Ou seja, Marx compreendeu que a organização da sociedade capitalista se baseia na infraestrutura, que compreende meios de produção, relações de produção e matéria-prima; e a superestrutura, a estrutura ideológica sobre a qual se baseia esse tipo de sociedade.

Desigualdades expressas neste sistema, a que está submetida a classe trabalhadora, não se resumem a desigualdades de caráter puramente econômico, monetário, mas também à distribuição desigual dos bens culturais produzidos ao longo da história humana. A educação, nessa perspectiva, não é elemento de igualdade social, mas é também utilizada como elemento de hierarquização social. Essa a dimensão política da educação, tensionada a formar pessoas

¹ A criação de um Centro de EJA em Itaboraí já estava prevista no Plano Municipal de Educação (PME) que foi regulamentado pela Câmara Municipal de Vereadores por meio da Lei n. 2556 de 22 de junho de 2015.

humanas de acordo com o contexto econômico e social com o qual interagem. Ainda de acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2013), essa dualidade, anteriormente expressa na forma mais explícita pela negação do acesso à escola, assume novos contornos, não mais baseados na polaridade ingresso/não ingresso, mas sim na desigualdade de condições de permanência na escola e de qualidade social do ensino ofertado.

Para garantir a própria existência, o ser humano transforma a natureza por meio de um processo que Marx denominou de *trabalho*. Destaca-se aqui que *trabalho* e emprego devem ser diferenciados. *Trabalho* segundo Marx, é dimensão ontológica do ser humano, é atividade por meio da qual o homem age sobre a natureza, transformando-a, segundo suas necessidades. Essa ação de transformação da natureza possui dimensão especificamente humana, que chamamos de teleologia, ou seja, a capacidade de antecipar a ação por meio do pensamento.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (Marx, 1999, p. 212)

Emprego, no entanto, é a forma de garantia da sobrevivência, em um modo de produção específico, no caso, o capitalista. Em todas as sociedades humanas existiu o trabalho, porém nem todas tiveram necessidade do emprego, como meio de garantia da existência humana.

Dessa diferenciação, surgem dois desdobramentos: o emprego como princípio educativo e o trabalho como princípio educativo (Martins, 2021, p. 10). O primeiro pauta-se em formação unilateral, tecnicista, voltada à formação da mão de obra e atendimento a necessidades do mercado. Gramsci (*apud* Martins, 2021, p. 10), por outro lado, defende o trabalho como princípio educativo, baseado na concepção de escola unitária, voltada para a construção de uma nova organização social, com o ideal de educação pública, gratuita e única para todos, voltada para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual e para a formação omnilateral do ser humano, contemplando todas as suas dimensões.

O CEJATI, conforme idealizado pelos educadores, teria uma organização pedagógica pautada nos princípios da educação popular. Brandão (1986) oferece a visão ampla do que seria a educação popular, apresentando diversas conceituações para ela, desde a que pensa a educação como um saber das comunidades. No entanto, nesse contexto da criação do CEJATI, a definição mais adequada para o que seria o Centro encontra-se nas seguintes palavras: “[...] educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar seja de algum modo estendida ao povo” (Brandão, 1986, p. 18).

Não se pode, entretanto, confundir indiscriminadamente educação popular com todo e qualquer movimento de reivindicação de acesso à escola. A educação popular é movimento que, quando iniciado na América Latina, ganha, no Brasil, destaque nos anos 1950, com campanhas de alfabetização de adultos e em 1960 com a resistência ao regime militar. Os princípios da educação popular apoiam-se na compreensão e reconhecimento das lutas populares, na recusa ao autoritarismo e na defesa da democracia. O maior expoente brasileiro da educação popular é Paulo Freire (2001, p. 49), que a define da seguinte forma:

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. [...]. É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.

Nos anos de 2016 a 2020, a coordenação de EJA deixou de existir, passando a ser uma assessoria na Coordenação de Ensino Fundamental II. Permaneceram, porém, discussões e momentos de formação com os educadores da rede. O CEJATI, em sua concepção original, jamais tornou-se realidade em Itaboraí. Os motivos de sua não efetivação não estão expressos em documentos escritos, mas como sinaliza o professor Henrique, pode não ter sido atrativo ao poder político a criação de um centro de educação de trabalhadores na cidade, ou por seu caráter político-pedagógico definido, ou por não ter o apelo midiático desejado. Fato é que, em 2017, tornou-se realidade uma política pública no município de Itaboraí que foi, exatamente, a institucionalização, do que hoje se chama Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí, o CREMII. Uma Unidade Administrativa de caráter escolar voltada para a educação básica de pessoas acima de 50 anos, que foram privados do acesso à escola ou da continuidade dos estudos.

2. A CRIAÇÃO DO CREMII

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. (José Saramago)

Neste capítulo, trato da criação do CREMII e história de institucionalização do Centro. Para isso, conversei com a primeira coordenadora da escola, que teve participação ativa na criação da instituição e com docentes que estão no Centro desde o ano do seu decreto de criação oficial. Para reconstruir esse percurso histórico, meus entrevistados compartilharam suas memórias, fazendo o movimento de revisitar o passado a partir de lembranças que neles habitam, como afirmou Saramago.

Para além da compreensão do processo de institucionalização do Centro, busquei conhecer a organização pedagógica do CREMII. Examinei documentos como o regimento escolar e o projeto político-pedagógico a fim de analisar sob qual concepção político-pedagógica o Centro foi criado e como as atividades educativas têm sido organizadas.

2.1 DE PROJETO A ANEXO

O que é hoje o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí, inicialmente, era um projeto do executivo municipal, financiado pela Secretaria de Habitação, chamado *Conviver com o Idoso*, que promovia a realização de atividades físicas como forma de melhoria da saúde e qualidade de vida de pessoas idosas, evitando o sedentarismo. As aulas de ginástica para idosos incluíam alongamento e exercícios para as articulações, visando a aumentar o equilíbrio, a força e a elasticidade, contribuindo para a longevidade dos participantes. As aulas eram realizadas em polos descentralizados, abrangendo vários pontos da cidade. O Projeto ofertava também oficinas de artesanato, tricô, crochê, pintura em tela, pintura em tecido e dança de salão. Os cursos ocorriam de segunda a sexta-feira distribuídos no horário de 8h às 17h.

Inicialmente, o Projeto não envolvia a escolarização, só incluída posteriormente. Porém, enquanto não havia regulamentação oficial para que funcionasse como escola, não era possível expedir nenhum tipo de certificado ou documentação de comprovação escolar para os educandos participantes.

Em 2013, o Projeto passou a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estando sob a direção de uma professora da rede que também era primeira-dama da cidade. Tive a oportunidade de ter uma conversa com essa professora, para a realização dessa pesquisa e ela,

recorrendo a suas memórias e seus guardados pôde me esclarecer diversos pontos da história do CREMII que não haviam sido registrados em documentos escritos.

Nesse ponto, cabe destacar que a reconstrução das memórias carrega em si um caráter de seletividade. Ao recordar, o sujeito não reconstrói o passado com todos os seus detalhes e nuances, pois as ausências ou esquecimentos e as presenças ou lembranças fazem parte dessa reconstituição. Segundo Candau (2018, p. 9), a memória é uma “[...] reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo”. Sabemos que o passado nunca volta igual, cada recordação é uma nova forma de vê-lo e de orientar para o futuro. A memória que ela evoca é o que Assman (2011, p. 148) conceitua como memória habitada. Como afirma o autor, “[...] a história de vida ‘habitada’ pelo indivíduo agrega lembranças e experiências e as situa em uma estrutura que define sua vida como autoimagem formativa, além de conferir-lhe orientação para agir”. Nas palavras de Candau (2018, p. 16) “[...] a memória nos modela e é por nós modelada”.

Ana Cardozo é professora dos anos iniciais da rede municipal de Itaboraí desde 1986 e, também, é formada em fisioterapia. Antes do CREMII, foi alfabetizadora de adultos e de crianças. Como fisioterapeuta, foi posteriormente lotada na instituição Pestalozzi da cidade. Convidada pelo prefeito, com quem era casada, assumiu o Projeto *Conviver com o Idoso*. Tradicionalmente, o Projeto esteve muito relacionado a figuras da política local, em especial do poder executivo. Na gestão de Ana Cardozo, o Projeto foi renomeado para Projeto *Vida em Movimento* e é ela quem explica os motivos:

Olha só, eu achava *Conviver com o Idoso* muito pesado, não é? Ficava assim “Meu Deus, conviver com o idoso!” Parece que eu sou obrigada a ficar com o idoso. Aí eu chamei algumas pessoas que faziam parte do Projeto e falei: “A gente poderia escolher outro nome, alguma coisa assim, mais leve. Porque já que a gente quer alguma coisa, que a gente fique aqui e crie um vínculo de família”. Então, eu queria alguma coisa assim, mais suave. Aí a gente foi vendo um nome ou outro e a gente botou o Projeto *Vida em Movimento*. Porque a vida está sempre em movimento. A gente nunca está parado. Mesmo que você esteja dormindo, o seu órgão está funcionando. Então, elas gostaram, eles gostaram. Porque quase não tinha homem, tinha mais mulheres.

Embora realizado com o intento de dar um nome mais adequado ao objetivo do Projeto voltado para a elevação da autoestima e melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa, não se pode deixar de destacar que a substituição também atendeu a uma demanda política de dar nova roupagem ao Projeto de acordo com a corrente político-partidária que então governava o município. Pelo mesmo motivo, ver-se-á que, após 2016, o Projeto retomou o antigo nome.

Figura 3: Reportagem sobre a participação do Projeto *Vida em Movimento* em Evento na Cidade



Fonte: Reportagem publicada no Jornal Itaboraí de 10 de maio de 2013.

A partir de 2013, o Projeto que passara a ser nomeado *Vida em Movimento* foi inserido no âmbito das políticas educacionais para jovens e adultos da rede municipal de educação de Itaboraí. Assim, o que hoje se configura como o CREMII passou, à época, a ser um anexo da Escola Municipal Therezinha de Jesus Pereira da Silva. Funcionando como anexo, o Projeto, vinculado à escola poderia, agora, emitir documentação para os idosos que lá estudavam, garantindo a eles comprovação de escolaridade. Ana Cardozo explica que a necessidade de criar uma escola para abrigar o Projeto ocorreu exatamente em função de garantir aos que desejassem a possibilidade de prosseguir nos estudos.

2013, foi quando eu cheguei. Eu vi que era algo muito bom, mas não tinha a minha cara. Eu ficava assim, gente, eu quero alguma coisa que fosse uma casa, mas que eles se sentissem à vontade, como se estivessem na casa deles. E não alguma coisa que eles fossem lá, fizessem um curso ou uma atividade e voltassem para casa. Então, de 2013 a 2016, a gente montou o Projeto *Vida em Movimento*. Onde tinha cursos, tinha a escola, depois foi montada, criada a escola do primeiro ao quinto ano, tinha os cursos, tinha atividade física, tinha passeio. E elas ficavam lá, eles ficavam lá como se estivessem na casa deles, com a família deles. Foi aí que a gente teve essa ideia de criar a escola, porque tinha alguns que eram mais novos, então eles queriam dar continuidade. Os mais velhos até não, mas os mais novos queriam para fazer o ensino médio, fazer uma faculdade. Alguns tinham esse desejo, então a gente pensou em criar a escola. (Ana Cardozo)

Ana Cardozo ainda informa que a ideia foi dela junto à professora Adriana Barbosa da Silva, à época coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Foi esta coordenadora que orientou a equipe de educadores da rede no movimento de reformulação curricular ocorrido em 2012 para a EJA. Como analisado no capítulo anterior, esse movimento de reuniões para estudo e reformulação curricular culminou na formação de um coletivo de educadores muito atuantes e defensores da EJA dentro do município. Como adverte Gadotti (2014, p. 13): “Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à Educação de Jovens e Adultos: a Educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a Educação de Jovens e Adultos é penalizar duplamente os analfabetos”.

O fato de este Centro ter sido criado como escola é, de certa forma, o produto da construção de uma identidade muito marcante nos educadores que trabalham no município de Itaboraí com a educação de jovens e adultos. Essa identidade foi-se consolidando ao longo do processo de estudo e construção de escopo teórico que fundamentou práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade.

Recorri à memória da professora Kelly Pessoa da Silva Fontes, docente dos anos iniciais, que está no CREMII desde 2017, mas que atua na EJA há 11 anos e estava no grupo de discussão de 2012. Ela rememora que a criação de um Centro para a educação de idosos já era algo apontado como desejável pelos professores, lembrando que o que é produzido num momento é resultado de um processo anterior.

O CREMII surgiu a partir de uma demanda apontada pelos próprios professores atuantes na EJA que participavam de grupos de estudos e formações específicas dessa modalidade, especialmente, em ocasião do movimento de releitura/reavaliação/reconstrução/reformulação dos referenciais curriculares da educação do município de Itaboraí. Os docentes apresentaram o desejo e necessidade de ter um Centro específico para atendimento dos estudantes idosos, pensando em suas particularidades. (Professora Kelly Pessoa)

A memória é geradora de identidade. Enquanto construção social, a memória sempre acontece em relação dialógica com o outro, dessa forma, como estratégia identitária, pode-se perceber a construção de uma memória coletiva dos educadores que participaram do movimento de 2012. Afirma-se como estratégia identitária, pois segundo Candau (2018), identidade e memória estão intrinsecamente ligadas, mas em última instância quem recorda é o indivíduo, por isso, faz-se essa ressalva ao tratar da memória coletiva ou retórica holística. Bosi (1994, p. 411) faz alerta semelhante: “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda.

Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

A fim de simplificar e tornar mais ágil a criação dessa oferta de atendimento, optou-se por não fundar uma unidade autônoma, o que iria requerer cumprir todo o processo de legalização de uma instituição de ensino, exigindo a geração de um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) junto à Receita Federal, elaboração e registro de estatuto próprio com uma Associação de Assistência ao Educando, com diretoria financeira e conselho fiscal e pedagógico nomeados em ata registrada em cartório. Todo esse trâmite burocrático não seria necessário se o atendimento se fizesse como anexo a uma instituição já legalizada.

Na época, para criar uma escola polo seria mais difícil, porque teria CNPJ, tinha todo o trâmite que tinha que fazer. Aí Adriana falou assim, vamos criar um anexo que é muito fácil, porque a escola já é toda legalizada, já existe, então vamos criar um anexo. E aí foi rapidinho, criamos o anexo, e aí era em outro espaço. Não era lá na Rua 100, junto com o Therezinha de Jesus, era um outro espaço, com toda a característica para o idoso. Ali tinha os cursos de informática, artesanato, tinha atividade física e tinha a escola, dentro do Projeto. (Ana Cardozo)

Desse modo, o atendimento nasce inicialmente como anexo da Escola Municipal Therezinha de Jesus, como informado. Nesse momento, o Projeto ficou sendo a “EJA do Therezinha”, que até então não ofertava essa modalidade, atendendo somente crianças. Para o funcionamento do anexo, a Secretaria de Educação alugou uma casa no centro da cidade, localizada na Rua Vicente Celestino, n. 122, Itaboraí. A casa ficava distante um pouco mais do que dois quilômetros da Escola Therezinha, situada em outro bairro conhecido como Rua 100.

Quando a escola já começou, nesse formato, já começou na casa. Então, a casa tinha uma sala para cada série, tínhamos uma sala de informática. Tinha uma sala de vídeo também, que eles gostavam, porque depois que eles almoçavam, eles gostavam de assistir televisão. Então, eu levei uma televisão, eles sentavam e ficavam assistindo televisão. E uma hora, porque parava onze horas, a aula era de sete às onze, então de onze a uma hora parava. Aí uma hora eles começavam a fazer curso. Aí voltavam a assistir televisão, descansavam do almoço e iam fazer os cursos. Cada um escolhia o que gostava, cada um fazia o curso que era melhor para ele. (Ana Cardozo)

A escolha do imóvel para a instalação do espaço anexo foi feita por Ana Cardozo, que demonstrou ter preocupação com acessibilidade e conforto do lugar. Para além de sua posição de diretora, a condição de primeira-dama também conferia a ela certo poder de decisão não comum a todos os gestores. Ana Cardozo, no entanto, avalia que a maior facilidade que

encontrou para agir com bastante autonomia residia no fato de já ser servidora pública do município há bastante tempo.

[...] eu tive muita facilidade, até porque eu tinha um diálogo. O maior diálogo que eu tinha, de todas as secretarias, era com a educação. Porque, por eu ser funcionária, ficava muito mais fácil [...]. Então, quando a secretária na época falava assim: “A Ana, a primeira-dama, é funcionária da Prefeitura [...]”. Então, para as pessoas até me verem, elas já me viam de outra maneira. “Ela é funcionária [...] ela conhece o sistema, ela sabe como é que é”. Então, eu passei por tudo, ser professora, estar numa sala de aula. [...] foi um pouco mais fácil por isso, por eu já ser funcionária, ser estatutária.

[...] eu conhecia a rede, conhecia todo o funcionamento. E não era um, dois anos. Eu entrei em oitenta e seis. [...] eu fui [ser diretora do Projeto], na época em que eu fui, foi em 2013. [...] olha quantos anos já que eu tinha de Prefeitura. Eu já conhecia, já tinha passado por diversos governos. [...] já conhecia como era o sistema, então foi muito mais fácil. [...] pra eu chegar até a secretária: “Olha, eu tive essa ideia”. [...] conhecia dentro do município, conhecia a realidade do município. Eu não vinha de outro município, vinha do meu município, eu sou moradora daqui, então eu conhecia toda a realidade nossa. [...] foi fácil por causa disso. E segundo, por ser primeira-dama. Eu tinha aquela facilidade de chegar “Olha só, tem como fazer isso?”. E era difícil algum secretário falar que não. [...] tenho certeza que foi por eu ser estatutária, ser funcionária da Prefeitura. [...] poder enxergar como era meu município, o que eu poderia fazer pelo meu município. Ter essa visão do município e das pessoas. Por ser criada, você conhece as pessoas que moram aqui, você sabe, conhece o seu lugar. Hoje nem tanto, mas antigamente você conhecia. [...] eu conhecia a realidade do meu município, então foi fácil para mim ter essa ligação com a Secretaria de Educação. (Ana Cardozo)

Na casa alugada estudavam turmas de anos iniciais do ensino fundamental e eram realizados cursos ligados às áreas de informática e artesanato. Atendimento escolar e Projeto permaneciam integrados. Ao todo, até 2017, foram criados 25 polos de atendimento, em que eram realizadas aulas de educação física com professores contratados pela Secretaria de Educação. Localizavam-se nos seguintes bairros da cidade: Centro, Ampliação, Joaquim de Oliveira, Rio Várzea, Bela Vista, Três Pontes, Manilha, Aldeia da Prata, Marambaia, Apolo II, Novo Horizonte, Granja Cabuçu, Itambi (João Caetano), Grande Rio, Visconde, Porto das Caixas, Reta Nova, Pacheco, Iguá, Santo Antônio, Morada do Sol, Cabuçu, Mangueiras e Venda das Pedras. Nos polos localizados no Centro e no bairro Ampliação também eram ofertadas aulas de hidroginástica, em parceria com academias locais. Polos também funcionavam em espaços como paróquias, igrejas evangélicas, capelas, clubes, associações de moradores, escolas e academias, no caso de hidroginástica. Considerando todos os polos criados, estiveram matriculados mais de mil idosos no Projeto.

Para as aulas de educação física nos polos do Projeto *Vida em Movimento*, além dos professores contratados havia, para cada turma, um docente II, professor de anos iniciais.

Perguntei à Ana Cardozo se, para além de pagar os professores, a Prefeitura dava mais algum tipo de apoio financeiro para o funcionamento do anexo e do Projeto. A resposta foi a seguinte:

A gente tinha o dinheiro que recebia do governo federal, que mandava pro Therezinha de Jesus, então automaticamente vinha pra gente também, já que a gente era legalizado. Então, a gente fazia o censo, fazia tudo direitinho. A gente tinha tudo legalizado. [...] vinha, só que era muito pouco, até mesmo porque a gente tinha em média 50 alunos, então vinha de acordo com 50 alunos. Mas, aí o Therezinha de Jesus, com a diretora, às vezes sobrava merenda, a diretora mandava pra gente. A gente tinha acesso a empresários que ajudavam muito. O Ceasa ajudava muito, dando frutas. Então, assim, tinha aquela coisa de ajuda, de outras secretarias. [...] às vezes um concerto, alguma outra coisa quando a Secretaria de Educação não podia, a Secretaria de Obras estava sempre à disposição pra fazer alguma coisa. Então, a gente tinha muito essa ajuda, que foi muito bom. (Ana Cardozo)

Ana Cardozo refere-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007 e, em 2020, pela Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentada pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tornou-se um fundo permanente de financiamento da educação pública, não correndo mais o risco de prazo de vigência. É um fundo contábil e coletivo com o objetivo de diminuir desigualdades educacionais, ao estipular um valor mínimo anual a ser investido por aluno, para não haver grandes discrepâncias entre estados mais ricos e estados mais pobres.

No que se refere à educação de jovens e adultos, o grande ganho com o Fundeb em relação ao Fundo anterior foi o fato de contemplar também os alunos da modalidade EJA na distribuição dos recursos. O cálculo dos valores repassados a cada unidade executora é baseado no número de matrículas declaradas no Censo Escolar do ano anterior. Sendo assim, ao se tornar anexo da Escola Therezinha de Jesus Pereira, os alunos da educação de jovens e adultos do Projeto *Vida em Movimento* passaram a constar no Censo Escolar e serem contabilizados nas matrículas para o cálculo do repasse no ano seguinte. Sendo um anexo, a diretora da Escola Therezinha era oficialmente a mesma do Projeto, portanto, a responsável por direcionar recursos recebidos para atender alunos da EJA.

Em relação à merenda, a mesma lógica de repasse calculado por número de matrículas é aplicada. Por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa aos estados, municípios e escolas federais recursos financeiros suplementares para a alimentação escolar, considerando 200 dias letivos e

o número de estudantes matriculados na educação básica, o que inclui a educação de jovens e adultos.

Para além dessas atividades e ofertas, o espaço também se tornou o local para onde idosos do município se dirigiam para fazer o pedido de emissão do cartão de transporte gratuito, um serviço normalmente realizado pela assistência social, mas que vinha sendo feito nesse espaço. O cartão garante a gratuidade de transporte municipal ou interestadual para pessoas idosas (acima de 60 anos), registradas no Cadastro Único (Cad. Único) para Programas Sociais do Governo Federal, com renda individual de até dois salários-mínimos.

Em relação às ofertas aos idosos, e observando-se a Constituição Federal de 1988, no Artigo 8º, inciso VII, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, o que parece sustentar a concepção e prática do CREMII.

Pode-se concordar, portanto, com Gadotti (2014, p. 34), quando adverte: “[...] direitos são conquistas, não doações”, o que permite observar que os matriculados para atendimento escolar no Projeto *Vida em Movimento*, anexo da Escola Municipal Therezinha de Jesus Pereira da Silva e, por isso, contabilizados no Censo Escolar, tinham direito a toda estrutura material e pedagógica dos demais estudantes do ensino fundamental, garantidos por meio de políticas públicas de repasse de recursos financeiros para a manutenção do trabalho pedagógico e da alimentação escolar. Não eram, portanto, os idosos estudantes recebedores de boa ação ou favores da instituição pública, mas sujeitos de direitos.

No que competia à organização e coordenação pedagógica, Ana Cardozo relata que, como anexo da Escola Therezinha de Jesus Pereira, não receberia profissionais exclusivos, mas os profissionais de psicologia, orientação educacional e pedagógica que até ali já atuavam passaram a ter, também, atribuições no acompanhamento do Projeto.

A ligação era com a Secretaria de Educação. Tanto faz o Projeto ou a escola era tudo vinculado à Secretaria de Educação. Eu coordenava o Projeto e coordenava a escola. Mas, a diretora do Therezinha de Jesus ia sempre no Projeto para saber se eu estava precisando de alguma coisa. Porque tinha a parte burocrática, que era feita no Therezinha de Jesus, a parte de matrícula, a documentação, a vida escolar do aluno era no Therezinha de Jesus. Então, ali eram realizadas as aulas e realizados os cursos, mas a parte burocrática era tudo no Therezinha de Jesus mesmo. O coordenador, psicólogo, tudo que tinha no Therezinha de Jesus, tinha também no Projeto, que era na escola, que era um anexo. Os profissionais do Therezinha de Jesus, tinham um dia em que eles iam no anexo. A mesma coisa que eles faziam no Therezinha de Jesus, eles faziam também no anexo. E quem pagava? Era a própria Prefeitura, mas era a Secretaria de Educação, o dinheiro saía da Secretaria de Educação. Nós

tínhamos 24 polos com 12 professores de educação física, tinha cinco de primeiro ao quinto segmento (*sic*) [correspondente a ano], tinha professor de informática, de artesanato. E tinha os funcionários, porque tinha o cartão do idoso, que era feito lá também. É, era só isso em termos de outras coisas que tinha relacionado, mas o resto era mais voltado para o curso de artesanato, para a escola e para a aula de educação física. (Ana Cardozo)

Novamente é possível notar o quanto a relação entre o Projeto *Conviver com o Idoso* e a Secretaria de Educação era amistosa. Essa característica leva a questionar se o fato de a Secretaria apoiar e acatar tão prontamente sugestões vindas da coordenação do Projeto, concedendo a ela autonomia em decisões fundamentais, não se dava por se tratar da primeira-dama. Tal suspeição apoia-se na perspectiva de que não é comum que gestores, especialmente do campo da educação, gozem de tanta liberdade e autonomia na tomada de decisões sobre políticas a serem implementadas, principalmente quando envolvem custos.

Sobre o aspecto da estrutura da equipe pedagógica é relevante pensar que a escola-sede não ofertava a modalidade EJA, atendendo apenas a crianças da educação infantil e ensino fundamental I. Portanto, os profissionais que lá estavam não lidavam até então no seu cotidiano, em Itaboraí, com questões específicas que perpassam a educação de jovens e adultos. Ressalte-se que a Secretaria de Educação, no período em que o Anexo existiu, oferecia várias formações em serviço para os profissionais atuantes na EJA, tendo oferecido em 2016 um curso para discutir relações Inter geracionais nas turmas de EJA, intitulado *Um diálogo com as diferenças: a intergeracionalidade no cotidiano da EJA*.

Em 2014, Itaboraí recebeu do Ministério da Educação (MEC) menção honrosa na entrega da Medalha Paulo Freire, uma homenagem a projetos relevantes desenvolvidos pelas esferas municipais e estaduais no campo da EJA. A honraria deveu-se ao fato de o espaço, voltado para a educação de pessoas idosas, inscrita no edital de seleção, ter sido considerado pela equipe de avaliação formada pelo MEC, uma das dez melhores iniciativas de educação de jovens e adultos do Brasil. A Medalha Paulo Freire tinha como objetivo valorizar iniciativas de inovação metodológica ou curricular e estava sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e de representantes dos fóruns estadual e distrital de educação de jovens e adultos. Ana Cardozo, gestora do Projeto à época da conquista da Medalha, relata o que, em sua perspectiva, fez o destaque.

Na época, tinha outros cursos em outros lugares do Brasil, mas não tinha como o nosso. Que tinha a escola, tinha artesanato, tinha informática, tinha educação

física, tudo em um lugar só. E tinha uma casa que a gente fazia o máximo para eles se sentirem como se estivessem em casa. Então, eles chegavam, eu fiz uma sala para eles assistirem televisão. Aí lá atrás botei uma mesa grandona para eles almoçarem, tinha fruta, tinha galinha. Então assim, eles se sentiam muito à vontade. A gente via em outros estados, em outros lugares, escola, atividade física, mas junto não tinha. Então, a gente foi reconhecido por isso, porque era tudo em um lugar só. Então, foi muito interessante. Vários lugares, vários outros estados, outros municípios queriam saber, conhecer como era. Porque não conheciam esse formato de trabalho como a gente fez. Foi muito importante para a gente.

Figura 4: Divulgação de prêmio ao CREMII



Fonte: Reportagem publicada no Jornal Diário do Leste em 22 de maio de 2016.

2.1 DE ANEXO A UNIDADE ADMINISTRATIVA

Na eleição municipal de 2016, outro prefeito ganhou o pleito para o mandato municipal em Itaboraí. Com o fim do governo de Hellil Cardozo que durou de 2013 a 2016, o contrato de aluguel da casa foi cancelado. A sede do que até então era o espaço de atendimento escolar foi transferido para o prédio do Restaurante Popular, desativado, e que pertencia à Prefeitura, fazendo assim com que não houvesse necessidade de pagar um local para sua permanência. O espaço físico do restaurante não era adequado para funcionamento escolar, exatamente por seu objetivo original. Não havia espaços que pudessem ser usados como salas de aula, pois, mesmo tendo sido instaladas divisórias, não havia conforto acústico suficiente.

Em 2017, pelo Decreto Municipal n. 26 de 28 de abril de 2017², finalmente foi criado e denominado, a contar de 20 de maio de 2017, o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí como Unidade Administrativa da Secretaria de Educação, mantida pelo poder público municipal.

Ainda sem sede própria, a Prefeitura, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, fez acordo com a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) de Itaboraí para alocar o CREMII no prédio do município cedido à Faetec, localizado na Avenida Antônio Gomes, n. 1260, no bairro Ampliação. Pelo acordo, a Faetec cederia para o funcionamento do CREMII quatro salas de aula; uma sala para secretaria; um espaço para refeitório; e uma sala para as oficinas. Havia, também, um local no depósito para a guarda de materiais de limpeza e alguns mobiliários de uso do Projeto como os cavaletes para aulas de pintura em tela; e banheiros eram compartilhados com a Faetec. Dessa forma, o Centro foi então transferido para ocupar quatro salas de aula localizadas no segundo andar do lado esquerdo do prédio da Prefeitura, cedido à Faetec. O acordo estipulava que o CREMII poderia permanecer no prédio até o prazo limite de julho de 2022.

Com a eleição de novo comando no poder executivo municipal, o Projeto *Vida em Movimento* voltou a se chamar *Conviver com o Idoso*, recuperando a identidade política do grupo que o havia iniciado. Para além de cursos como informática, corte e costura, vagonite, pintura em tela e ginástica, o Projeto contava, também, com fisioterapeuta, psicóloga e geriatra para atender os idosos. Para os profissionais da saúde, divisórias no fundo do corredor onde ficavam as salas de aula definiram um consultório. Havia uma diretora geral e uma coordenadora para o Projeto.

Criado como Unidade Administrativa, mas com objetivo voltado para a escolarização e vinculado à Secretaria Municipal de Educação, foi elaborado um Regimento Escolar específico para o CREMII. O documento considerava especificidades do Centro, não devidamente contempladas no Regimento da rede municipal. Preconizava que o Projeto seria oficialmente parte integrante do CREMII, que se tornava Unidade Administrativa com polos de atendimento.

Observe-se:

Art. 1º- O CREMII é uma Unidade Administrativa com Polos de atendimentos que integram a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e visa o atendimento da pessoa adulta e idosa em três vertentes: Educação, Práticas de Atividades Físicas e Práticas de Atividades Culturais.

² Assinado pelo Prefeito Sadinoel Oliveira Gomes Souza e publicado em 6 de maio de 2017 no Diário do Leste, 1711.

Art. 2º- O CREMII e os Polos de atendimentos têm por finalidade o atendimento às pessoas adultas e idosas a partir dos 50 anos de idade, residentes no município de Itaboraí.

Art. 3º- O CREMII tem suas ações pautadas nos seguintes princípios:

- I igualdade de direitos no atendimento à pessoa adulta e idosa;
- II acesso à escolarização básica referente ao Ensino Fundamental I e II;
- III inclusão da pessoa adulta e idosa nas práticas sociais através de um atendimento de qualidade para atingir as três vertentes do CREMII: Educação, Práticas de Atividades Físicas e Práticas de Atividades Culturais.

Pela organização regimental, o Projeto estava contido no CREMII, sendo o diretor geral do Centro o responsável pela administração das três vertentes, conforme a estrutura organizacional, contida no Art. 5º, § 1º. Todos os profissionais eram lotados no CREMII, assim como os repasses dos recursos financeiros para a manutenção de oficinas e atendimentos deveriam, em termos legais, ser feitos para a Associação de Assistência ao Educando da Unidade Escolar ali abrigada.

§ 1º- O CREMII tem a seguinte estrutura organizacional:

- I Diretor Geral;
- II Coordenador Pedagógico para atuar na Unidade Escolar;
- III Coordenador Pedagógico para atuar nos Polos;
- IV Professores de Educação Física para atuarem nos Polos;
- V Educadores Sociais para atuarem nas oficinas;
- VI Agente Administrativo;
- VII Auxiliar de Serviços Gerais;
- VIII Merendeira;
- IX Psicólogo;
- X Professor de Sala de Leitura;
- XI Professor de Informática;
- XII Inspetor de Estudantes;
- XIII Professores de Educação Básica para o Ensino Fundamental I;
- XIV Professores de Educação Básica para o Ensino Fundamental II;
- XV Assistente Social.

Em 2018, foi elaborado o primeiro projeto político-pedagógico (PPP) do CREMII, que reiterou ser o Centro de Referência formado pela integração de atividades realizadas pelo Projeto e a escolarização básica de ensino fundamental, iniciada como anexo da Escola Therezinha de Jesus Pereira da Silva. O PPP, na p. 3, sinaliza que o documento foi elaborado com a participação “[...] das propostas dos profissionais da E. M. Anexo Therezinha de Jesus Pereira da Silva e dos profissionais do Projeto ‘Vida em Movimento’ (atualmente atende pelo nome de ‘Conviver com o Idoso’)”.

Embora pelo Regimento o CREMII e o Projeto sejam integrados, na prática nem sempre havia esta interação, se não, por vezes, conflitos entre a visão crítica de garantia de direitos e a lógica assistencialista. Quem esclarece como esse conflito se dava é o professor Luan, docente

do ensino fundamental II de Matemática, que há dez anos atua na EJA, lotado no CREMII desde 2016, tendo participado de todo o processo de formalização do Centro:

Vale destacar que o Projeto *Conviver com o idoso* sempre foi tratado de forma assistencialista pelos governos, como forma de ampliar sua base eleitoral. Nesse sentido, o CREMII desde sua origem vive estas tensões da lógica do "favor" que imperava no Projeto. Ainda assim, as elaborações do documento envolvem os diferentes segmentos: professores, equipe diretiva e a gestão municipal.

A educação, tomada numa perspectiva assistencialista, é apregoada como redentora da sociedade, sendo ofertada então sob a forma de caridade e dádiva social, em que há a figura do doador e do receptor. Libâneo (2012) afirma que, na concepção de educação como assistencialismo, a escola assume a função de instituição de assistência social, secundarizando o objetivo de construção de conhecimentos e reduzindo a aprendizagem a uma necessidade natural, desprovida de caráter social e cognitivo.

A educação de jovens e adultos, sob essa perspectiva, é realizada de forma supletiva e simplificada. Frigotto (2010, p. 182-183) afirma que essa educação se dá em uma estrutura social verticalizada e que, nesse contexto, a escola assume duas funções: a produção de consensos e a formação de mão de obra.

A escola enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral — em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento — e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe.

A educação como direito fundamenta-se na premissa de que sujeitos têm direito não somente ao acesso à escola, mas também a conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Libâneo (2012) sinaliza o dualismo que vive a escola brasileira, com uma ponta no ensino centrado na aquisição de conhecimentos historicamente acumulados, na formação científica e no desenvolvimento das capacidades intelectuais direcionada para as elites e, na outra, objetivos voltados ao acolhimento social, dedicando-se a missões de assistência aos pobres. Ainda segundo o autor, a escola, inevitavelmente e por um imperativo ético, precisa se envolver em questões sociais, dada a realidade que a circunda, em que há pobreza, violência e fome. No entanto, tornar a assistência social o objetivo da educação ocasiona o que Nóvoa (2009 *apud* Libâneo, 2012, p. 20) denominou de “[...] transbordamento de objetivos em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem”. Rummert, Algebaile e

Ventura (2013) tratam da dualidade estrutural de novo tipo, em que se verifica a democratização do acesso a todos os níveis de certificação, não sendo mais o acesso à educação formal o cerne da questão, mas sim os diferentes percursos educacionais, mantendo diferenças qualitativas entre vias formativas de sujeitos das classes dominantes e as de sujeitos oriundos das classes trabalhadoras.

O descontentamento dos profissionais da educação, para além das divergências nas concepções de educação assistencialista e educação como direito, muito tinha a ver com a distância entre precariedade estrutural e financeira em que se encontrava o Centro e a propaganda que se fazia do fato de o município ter um Centro de Referência para idosos, noticiado como se fosse um local com as devidas condições, para fazer jus ao que se noticiava. Nas palavras do professor Luan:

Em alguns aspectos, há avanços, pois trata-se de uma proposta diferenciada. Os desafios são enormes, mas a experiência e o diálogo com os adultos e idosos trabalhadores têm nos possibilitado refletir [sobre] as práticas pedagógicas. Com os estudos e as trocas de experiências, com os colegas e estudantes, temos conseguido ressignificar a organização da escola e a prática educativa. Os retrocessos atribuo à falta de uma ação mais efetiva da Gestão municipal da EJA em dar melhores condições de funcionamento para o CREMII e valorização do trabalho do docente, a meu ver a Prefeitura está muito preocupada em divulgar que tem um Centro de Referência, mas não atua no sentido de viabilizar ações/recursos para que a instituição faça jus a esse nome.

Entre as inadequações estruturais estavam o acesso às salas, que se fazia por escadas, causando o risco de quedas de idosos nos degraus. Apesar de ter sido instalada uma rampa externa para garantir a acessibilidade do prédio, a falta de cobertura sobre ela fazia com que o chão se tornasse escorregadio em dias de chuva. Não havia banheiro e nem bebedouro no andar superior onde ficavam as quatro salas de aula, e o mobiliário do refeitório era de mesas e cadeiras de ferro brancas, como as usadas em bares, sem estabilidade necessária para a segurança dos idosos.

A própria localização do CREMII dentro do prédio de outra instituição, constituía uma questão de fragilidade e até mesmo descaso. O CREMII não podia organizar suas atividades fora da sala de aula com muita autonomia e estava sem a construção de identidade visual própria. Sem sede própria, o Centro não tinha direito a uma placa na fachada, fazendo com que, para quem passasse em frente, ali estivesse somente a Faetec. Não raras vezes ouvia-se alguém se dizer surpreso, ao descobrir que no local funcionava o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí. Para além disso, no mesmo prédio também ficava a banda da

guarda municipal que, embora buscasse sempre parceria com o Centro, fazendo apresentações para os idosos, causava um desconforto acústico muito grande quando precisava ensaiar nos horários de aula.

Para além desses aspectos, a localização também causava dificuldade para os idosos. Diferente de outros locais em que a maioria dos estudantes moram no entorno, os idosos do CREMII são moradores de vários bairros diferentes da cidade e precisam se deslocar por meio de transporte público. Como afirma Arroyo (2017, p. 32): “As identidades da EJA começam no ponto de ônibus, onde começam as identidades de estudantes como jovens-adultos”. O fato de a localização ser no bairro Ampliação, e não no Centro, fazia com que muitos idosos precisassem pegar dois ônibus para chegar e sair do local. Somado a isso, havia o fato de o horário dos ônibus não ser regular, fazendo com que idosos tivessem de esperar por mais de uma hora em pé no ponto, ou tivessem que empreender caminhadas de cerca de vinte minutos até o centro da cidade.

A dificuldade de locomoção dos idosos permite analisar como a questão do espaço urbano brasileiro está permeada por um complexo histórico de desigualdades. Dados gerais do IBGE referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2015 e divulgada em 2016 dão conta que 84,72% da população brasileira vive em áreas urbanas, enquanto 15,28% vivem em áreas rurais. Um ponto a ser ressaltado nestes dados é que, embora a maioria da população viva em área urbana, a distribuição populacional no solo brasileiro é deveras concentrada, haja vista que 21,9% da população concentra-se em apenas dezessete municípios, cada um deles com mais de um milhão de habitantes.

Tendo em conta o contingente populacional brasileiro habitando em zonas urbanas, muitas delas com elevados índices de densidade demográfica, salienta-se o fato de que a distribuição da população no solo das cidades se dá de forma desigual, em virtude das condições econômicas de seus habitantes; ou em outras palavras, “[...] a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos.” (Harvey, 2012, p. 74).

As cidades encontram-se organizadas em espaços separados pelo poder aquisitivo de seus habitantes. Assim, a educação de jovens e adultos, modalidade que atende grupos mais explorados da classe trabalhadora, atende moradores de áreas mais precarizadas da cidade, privados muitas vezes de direitos básicos e de políticas públicas comprometidas com a superação de violações de direitos.

Analisando o contexto original do processo de criação do CREMII, é necessário refletir que, pensar concepções de EJA, ou seja, questões do direito e da necessidade de educação, implica também pensar que a educação é operacionalizada em um espaço, sofrendo influência do tempo histórico da sociedade em que está sendo realizada. A educação se dá, portanto, num sistema de poder e de dominação social, o que torna imprescindível compreender contextos em que o direito à educação é defendido.

Neste sentido, torna-se necessário tomar a escola sob a perspectiva de uma instituição socializadora, inserida em determinado território, para que, por meio dela, se possa fazer emergir problemas que estão nela, mas são reflexos de degradações, desigualdades e injustiças de um meio social mais amplo.

Cabe ressaltar que utilizo o conceito de espaço, definido por Milton Santos (1988, p. 22), quando afirma:

A produção do espaço é resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, pois o conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas.

2.3 O CREMII SEM O PROJETO

Em 2021, com uma nova gestão no governo municipal, o Projeto passou a não mais funcionar junto com o CREMII. A coordenação da EJA na SEMED, no entanto, juntamente com os profissionais, compreendia que, sendo o CREMII um Centro de Referência, seria uma perda muito grande deixar de ofertar os cursos a que os idosos anteriormente tinham acesso. Assim, as atividades e cursos antes ofertados pelo Projeto foram ressignificados em uma proposta de educação integral, ou seja, em perspectiva de formação de sujeitos em suas múltiplas dimensões e potencialidades. No caso do CREMII, buscou-se articular, na mesma instituição, a escolarização, prática de atividades físicas voltadas para necessidades, limites e potencialidades da pessoa idosa e atividades culturais.

Nesse novo formato, os professores das oficinas passaram a ser vinculados apenas à sede do CREMII. A psicóloga, que antes atendia no Projeto, mas oficialmente estava lotada no CREMII passou a realizar exclusivamente o trabalho de psicologia no âmbito de uma instituição escolar e, o Centro recebeu uma assistente social que, embora prevista no Regimento e no PPP, não tinha desde sua criação. Os profissionais de saúde que atendiam aos idosos matriculados, por serem vinculados ao Projeto, não retornaram a partir de 2021.

As oficinas foram reorganizadas, aproveitando ao máximo os profissionais que já estavam no CREMII e que, portanto, conheciam bem o perfil dos idosos. O professor Henrique Pacheco, docente da disciplina Geo-história (posteriormente só História), que também é músico, realizava com suas turmas do turno da tarde um trabalho usando a música como princípio educativo. Nas aulas, o professor usava a música para ensinar e problematizar com estudantes as questões histórico-sociais. Levando seu violão, o professor cantava músicas com os idosos, apresentava-lhes a letra escrita e a seguir realizava a aula com a análise da letra da canção, sob a ótica do conhecimento histórico sistematizado. Com essa prática, formou-se um coral com os idosos, frequentemente convidado para participar de eventos da Secretaria de Educação. Esse trabalho foi estendido a todas as turmas e ofertado como oficina de música, realizada no contraturno para os frequentantes da tarde, e dentro do horário de aulas para os da manhã.

Há ainda uma oficina de arteterapia, também realizada no contraturno, por uma arteterapeuta que trabalhava sob o regime de cargo comissionado. Essa arteterapeuta é também formada em pedagogia e tem experiência escolar, o que facilitou o direcionamento do trabalho pedagógico com os idosos.

A SEMED enviou uma docente de educação física, também professora de dança, para que, além de dar aulas nas turmas, desenvolvesse oficina de dança com idosos no contraturno. Essa mesma professora realizava também o chamado aulão de educação física, assim denominado porque juntava todas as turmas para a realização de exercícios, muito parecido com o que os idosos já faziam no Projeto. As aulas eram realizadas no pátio da FAETEC e, depois, no quintal da nova sede, sendo que todos os dois lugares não dispunham de espaço coberto para a atividade, tornando a realização difícil, tanto sob sol muito quente quanto sob chuva. A professora de educação física trabalhava sob o regime de contrato, e quando este finalizou, a SEMED enviou outra professora, também contratada, com a mesma habilitação, para dar continuidade ao trabalho.

A falta de professores efetivos se configura como um risco constante de descontinuidade do trabalho, uma vez que, embora possam ser comprometidos com a proposta pedagógica, os docentes contratados não têm garantida a permanência na Unidade e o tempo máximo em que ficam é de um ano de contrato de trabalho, prorrogáveis por mais um. Não é incomum que os docentes já cheguem ao CREMII tendo um tempo de trabalho em outro local, o que faz com que a permanência ali seja reduzida. Assim, mesmo que sejam realizadas formações e oferecidos momentos para estudo sobre a modalidade e a educação de idosos, especificamente,

torna-se muito difícil manter uma equipe de professores pesquisadores e acúmulo das discussões, dada a rotatividade de docentes, em função da temporalidade dos contratos. Para além disso, professores contratados trabalham sob regime ainda mais precarizado no que concerne à sua remuneração, inferior à de docentes estatutários, em início de carreira.

O grande número de professores contratados é uma realidade na rede municipal de Itaboraí. No CREMII, assim como em outras Unidades, há um número considerável de docentes com contratos temporários. Em 2022, contava com 16 professores ao todo. Desses, quatro eram dos anos iniciais e todas estatutárias. No fundamental II, porém, a realidade era bem diferente, pois dos 12 professores, metade, ou seja, seis, eram contratados.

Embora funcionando somente como instituição de caráter escolar, a separação definitiva entre Projeto e CREMII não foi oficializada. Em 2022, foi construído coletivamente pelos profissionais do Centro, com supervisão e orientação da coordenação de EJA, uma nova proposta de Regimento. Nessa proposta, os profissionais optaram por não mais incluir o Projeto, uma vez que, na prática, já não havia mais vínculo. O Regimento foi encaminhado para análise da SEMED e até o início de 2023 ainda não havia sido publicado.

No início do ano de 2021, embora já possuísse o cadastro nacional de pessoa jurídica (CNPJ) e conta aberta para recebimento de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Básico e Emergencial³, não havia ainda acesso a verbas federais e nem às municipais⁴. Atas da Associação de Assistência ao Educando encontravam-se em ciclo longo de idas e vindas do cartório em que deveriam ser registradas para cumprir exigências legais passíveis de tornar o CREMII receptor de recursos públicos. Nesse período, professoras do ensino fundamental I chegaram a organizar, junto aos alunos, um bazar permanente de venda de roupas doadas, a fim de arrecadar fundos para a compra de material pedagógico.

Em julho de 2021, a gestão do CREMII conseguiu sanar todas as pendências cartoriais para liberar contas bancárias e receber verbas federais e recursos do repasse municipal. Com acesso a recursos financeiros a que tinha direito, o Centro passou a ser um pouco menos precarizado, podendo adquirir mobiliários adequados para o refeitório e um bebedouro próprio

³Os recursos financeiros do PDDE são repassados diretamente para as escolas públicas pelo governo federal por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O PDDE Básico destina-se à manutenção e melhorias das condições de infraestrutura física e pedagógica. O PDDE Emergencial, de caráter excepcional, destina-se à realização das ações necessárias para a efetivação do protocolo sanitário estabelecido em virtude da pandemia da Covid-19.

⁴ As verbas municipais são repassadas às escolas por meio do Programa Municipal Dinheiro na Escola (PMDE), criado pela Lei Municipal n. 1.698 de 6 de dezembro de 2001 e consolidado pela Lei n. 2.500 de 25 de agosto de 2014, e destinam-se à manutenção e melhorias das condições de infraestrutura física e pedagógica das unidades executoras da rede pública municipal de ensino de Itaboraí.

instalado no mesmo andar das salas de aula. Ainda se mantinha, no entanto, como sede compartilhada com outra instituição e em local de difícil acesso para a maior parte dos idosos matriculados. Somado a isso, havia o fato de que o acordo de cessão de espaço com a Faetec venceria em julho do ano seguinte e a gestão dessa Fundação, em Itaboraí, já solicitara à Secretaria de Educação que o CREMII deixasse o prédio.

Em decorrência dessa situação e das dificuldades de acesso ao local, pelos idosos, a Secretaria Municipal de Educação decidiu buscar um espaço mais adequado para alocar o CREMII, atendendo melhor a necessidades dos idosos que lá estudavam. Em julho de 2022, o CREMII mudou-se para uma casa alugada no centro da cidade de Itaboraí. O Decreto n. 109 de 15 de julho de 2022⁵ oficialmente transferiu o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí para a Rua Vicente Celestino, 34 (Vila Tavares de Pinho, Quadra A, Lote 3, Seção 64, 1º Distrito, Itaboraí), a contar de 1 de agosto de 2022. Em 8 de agosto de 2022, a nova sede foi inaugurada com a realização de cerimônia que contou com a presença de alunos, professores, funcionários e autoridades municipais como o prefeito e secretários de governo.

Figura 5: Prédio do CREMII



Fonte: Fotografia da fachada da nova sede do CREMII.

Curiosamente, a nova sede do CREMII fica localizada na mesma rua da casa alugada em 2013, quando começou como anexo. É uma rua de casas antigas, das quais muitas atualmente têm utilização comercial. Situa-se bastante próxima à Avenida 22 de Maio, a

⁵ Assinado pelo Prefeito Marcelo Delaroli e publicado em 15 de julho de 2022 no Diário Oficial de Itaboraí, edição n. 129, ano IV.

principal no centro da cidade, onde circulam ônibus para todos os distritos, assim como para outros municípios, tornando bem menos penoso o trajeto de ida e volta dos idosos.

O espaço conta com quatro salas de aula: duas originalmente quartos da casa; uma resultante da colocação de divisórias no que era anteriormente garagem; e a quarta resultante de fechamento de paredes em espaço destinado a churrasqueira nos fundos do quintal. Como são salas pequenas, reduziram-se as matrículas, mesmo tendo havido aumento de demanda, após a mudança para o centro da cidade. O Regimento do CREMII proposto em 2022 assumiu o quantitativo de 15 como máximo de alunos por turma. Há uma sala para professores, onde também se realizam reuniões pedagógicas; uma sala para a equipe diretiva; uma secretaria; cozinha, despensa, refeitório, sala para a oficina de arteterapia; e dois banheiros.

A SEMED fez a escolha e alugou a nova sede, enquanto a adaptação necessária a torná-la um espaço de atendimento escolar foi custeada com recursos do PMDE que o CREMII já recebia ordinariamente, sem investimento extra da Prefeitura. Devido à limitação de recursos financeiros para todas as melhorias necessárias, as salas de aula ainda não têm climatização adequada, algumas nem ventiladores. As caixas d'água permaneceram de amianto, sendo posteriormente trocadas com repasses subsequentes do PMDE, como exigem normas técnicas.

O espaço ainda carece de acessibilidade na construção, como um todo, havendo ressaltos no piso da entrada e duas pequenas escadas, uma para acesso ao quintal dos fundos e outra para acesso à varanda, transformada em refeitório. Também não há espaço coberto para aulas de educação física, tornando inviável a realização de aulas práticas em dias de chuva e de sol, sobretudo no turno da tarde. Não há auditório ou espaço coberto para a realização de palestras e eventos.

A existência da nova sede, mesmo não sendo totalmente adequada para atendimento ao aluno idoso, especialmente no que diz respeito à mobilidade, conferiu-lhe mais identidade institucional. Desde sua criação oficial, foi a primeira vez que passou a ter identificação na fachada e a ocupar um prédio próprio. Essa situação possibilitou melhores condições físicas e autonomia para a organização de atividades pedagógicas, além de melhor localização em ponto da cidade mais acessível aos idosos dos diversos distritos. A melhoria do espaço e da localização, no entanto, não excluem o desejo de que um Centro de Referência como o CREMII tenha adequadas condições para atendimento dos idosos em todas as especificidades que requerem. Os quatro professores ouvidos na pesquisa expressaram da seguinte forma suas percepções sobre essa questão:

Na minha opinião, houve avanços, considerando que agora se caracteriza realmente com uma identidade mais bem formada. Isso se deu ao desvinculamento de um projeto de esportes do qual sua origem estava atrelada de certa forma. Houve também a indicação de uma direção que está mais a par das questões referentes à EJA, gerando um comprometimento que está para além de cargos. Mais recentemente, o CREMII conseguiu se estabelecer em um prédio próprio, este está longe de ser o ideal, porém representa um ganho para a construção de sua identidade. (Kelly, docente dos anos iniciais do CREMII)

Houve inegáveis avanços nas nossas práticas pedagógicas e no nosso olhar para o processo de ensino-aprendizado dos idosos. Também houve avanço decorrente da conquista de um espaço físico nosso, com nossa identidade. (Cláudia, docente dos anos finais do CREMII)

Em alguns aspectos, há avanços, pois trata-se de uma proposta diferenciada. Os desafios são enormes, mas a experiência e o diálogo com os adultos e idosos trabalhadores têm nos possibilitado refletir as práticas pedagógicas. Com os estudos e as trocas de experiências, com os colegas e estudantes, temos conseguido ressignificar a organização da escola e a prática educativa. Os retrocessos atribuo à falta de uma ação mais efetiva da gestão municipal da EJA em dar melhores condições de funcionamento para o CREMII e valorização do trabalhador docente, a meu ver a Prefeitura está muito preocupada em divulgar que tem um Centro de Referência, mas não atua no sentido de viabilizar ações/recursos para que a instituição faça jus a esse nome. (Luan, docente dos anos finais do CREMII)

O CREMII, hoje, ocupa um espaço alugado, que é uma casa no centro da cidade, com alguns quartos em que se improvisaram salas, fizemos uma garagem de uma sala de aula, salas que não são climatizadas. Nós temos os mesmos defeitos, as mesmas demandas de uma escola comum da rede de Itaboraí, apesar de ser chamada de um Centro de Referência. Então, nós temos um corpo docente que não é exclusivamente de professores pesquisadores em educação de jovens e adultos. Nós temos na própria rede de Itaboraí cerca de metade da rede trabalha em forma de regime contratual de trabalho, não são estatutários, são contratos de trabalho precarizados que recebem menos ainda do que o que nós recebemos. Então, assim, mas a plaquinha está lá, inaugurada a escola, para ter uma visibilidade. Ela está sempre na mídia, enfim, apesar de sofrer das mesmas demandas que uma das 90 escolas da rede de Itaboraí. (Henrique, docente dos anos finais do CREMII)

Sabendo que “[...] não sendo o Estado neutro, ele sempre assume alguma concepção de Educação que permeia toda a sua política educacional” (Gadotti, 2014, p. 22), observa-se que a concepção de educação de Itaboraí parece revelar que a existência de espaços apropriados não é indispensável à oferta educacional para adultos e idosos no município, o que deixa o Centro de Referência em situação de fragilidade institucional. As várias mudanças de espaço físico expressam certa vulnerabilidade nas políticas públicas que deveriam garantir permanência e funcionamento para o público a que visam atender. Repensar constantemente o lugar da EJA nas políticas públicas, implica tensionar o Estado para a efetivação de ações concretas que reconheçam os sujeitos idosos como sujeitos de direitos.

2.4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CREMII

Em 2018, ano seguinte ao ato oficial de criação, foi elaborado o primeiro projeto político-pedagógico (PPP) do CREMII, reelaborado em 2021. “O PPP é documento fundamental da escola na busca constante por significar/ressignificar sua identidade” (PPP CREMII, 2022). O documento, originalmente elaborado em 2018, expressa uma concepção de sociedade pautada em visão crítica, reconhecendo a existência de relações sociais e econômicas geradoras de desigualdades e propondo que a educação seja um espaço de tomada de consciência em relação a essa condição. Sobre a concepção de escola, o documento afirma:

Há muitos interesses sobre a escola pública, sobre como deve ser conduzido o trabalho docente e os objetivos a serem atingidos com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Defendemos que a escola deve ser um espaço para se resistir à opressão da sociedade (ainda mais em se tratando da EJA) e às tentativas de tornar a escola um espaço que meramente reproduza as relações de desigualdade existentes no contexto social.

Por isso defendemos que a escola deve oportunizar ao estudante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, patrimônio produzido pela humanidade, pois o acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação.

Por isso, tão importante é a reflexão sobre a dinâmica social numa perspectiva que permita ao nosso estudante compreender a sua realidade e se necessário a sua transformação.

A escola deve ser um espaço para a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição, com capacidade crítica para refletir e modificar a sociedade e a si mesmo, caso entenda necessário. Temos o entendimento de que a escola deve possuir um papel de referência nesse processo. (PPP CREMII, 2018, p. 14)

O documento, em seus objetivos, manifesta a defesa do acesso de estudantes idosos ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, buscando a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição na sociedade de classes e aptos a fazer intervenções com vista à transformação social. Entretanto, observa-se uma certa naturalização das condições quando formula a transformação na dependência de necessidades dos sujeitos, relevando a desigualdade estruturalmente produzida. O objetivo enunciado no início deste parágrafo expressa o compromisso de garantir a educação de jovens e adultos como direito social ou, como afirma Machado (2016, p. 431):

Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de

Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos.

Como Unidade Administrativa, o CREMII precisava de um currículo que atendesse especificidades de seu corpo discente. Partindo do entendimento de que a EJA é uma educação da/para a classe trabalhadora, compreendemos ser ela uma modalidade que busca a formação omnilateral do ser humano e essa perspectiva se expressa na elaboração e realização do currículo oferecido a adultos e idosos. De acordo com Arroyo (1998, p. 155):

É nessa visão global que se construiu ao longo da história a concepção universal de educação. Universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano.

Assim, o currículo compreendido em toda sua amplitude constitui um projeto de formação de sujeitos, de acordo com determinada perspectiva de educação. Enquanto projeto de formação humana, o currículo desenvolve práticas produtoras de sentido potentes e transformadoras.

A educação dialógica daí decorrente, no sentido freireano, se comprometida com a transformação social e com a formação humana omnilateral, pode se dar no que chamamos *chão da escola*, que se fará amparada em políticas públicas formuladas de acordo com perspectiva emancipatória, tendo o sentido da educação como direito e o respeito a direitos em geral, intrinsecamente ligados à vida democrática.

No documento de 2018, a oferta de escolarização no CREMII foi organizada por blocos anuais. Os blocos I e II referem-se ao ensino fundamental I e os blocos III e IV ao ensino fundamental II. Os blocos I e II têm aulas matutinas e os blocos III e IV aulas vespertinas. O horário de funcionamento dos turnos é o mesmo das demais escolas da rede, fazendo com que o turno da tarde termine, oficialmente, às 18h20min. Cumprir esse horário era bastante difícil: a frequência à noite acentuava dificuldades de visão e de locomoção, pois havia distâncias a vencer da moradia ao Centro, o que fazia com que chegassem à casa com a noite avançada. Todos esses poderiam ser motivos para desistência dos estudos.

Em 2021, o PPP do CREMII foi revisto e o horário pôde, finalmente, ser adequado às reais condições e necessidades dos idosos. O primeiro turno iniciava-se às 7h30min e finalizava às 11h; e o turno vespertino passou a funcionar de 13h15min às 16h30min.

O bloco I, no ensino fundamental I, corresponde ao início do processo de alfabetização e é o único com duração de até dois anos; os demais tinham, de acordo com o documento de

2018, duração de até um ano. A permanência do idoso em cada bloco é determinada pela apropriação que faz dos conteúdos, podendo avançar em qualquer período do ano letivo. Em 2022, a equipe do CREMII elaborou proposta de um novo Regimento, em que sugeriu a duração de até dois anos para todos os quatro blocos de aprendizagem, a fim de que o idoso que precisa de mais tempo de permanência não seja considerado reprovado. A proposta foi encaminhada para a SEMED, mas, até o momento da elaboração deste trabalho, não havia ainda sido aprovada e publicada.

A avaliação no CREMII é realizada em perspectiva formativa, de modo contínuo e processual, com a prevalência de aspectos qualitativos. O registro do processo de aprendizagem dos idosos é feito por meio de relatórios descritivos elaborados trimestralmente. O PPP de 2018 (p. 15), assim apresenta:

Dentro do eixo ação/reflexão/ação, a avaliação é concebida como um processo coletivo de diagnóstico dos avanços e das dificuldades enfrentadas pela escola em relação aos objetivos de seu PPP, que tem influência direta na prática pedagógica, com a finalidade de buscar outras alternativas / práticas que possibilitem a superação das dificuldades.

É imprescindível ressaltar que estudantes adultos e idosos da classe trabalhadora, ainda que não tenham tido acesso ou concluído a educação formal, possuem conhecimentos produzidos na experiência cotidiana e acumulados ao longo da vida. Um espaço comprometido com a educação desses sujeitos não pode prescindir de considerar esses saberes próprios da experiência do dia a dia.

As disciplinas curriculares obrigatórias do CREMII foram organizadas em 2018 em áreas de conhecimento, tais como geo-história, linguagens, matemática, ciências físicas e biológicas, educação física e artes. Com essa organização, evitava-se muita rotatividade de professores nas turmas durante o turno e garantiam-se mais horas-aula para cada componente, o que se julgou mais adequado para atender necessidades de aprendizagem dos idosos. Nessa configuração, cada professor permanecia uma tarde inteira com a turma, com exceção de um dia na semana, distribuído entre artes e educação física. Em 2021, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, o CREMII teve que abandonar a organização por áreas e se organizar com disciplinas independentes, como as demais escolas da rede, fazendo com que somente língua portuguesa e matemática permanecessem com carga horária de uma tarde inteira (4 horas-aula de 45min), e as demais disciplinas (história, geografia, língua inglesa, ciências físicas e biológicas, educação física e artes) passaram a ser ministradas duas a duas por tarde, contabilizando 4 horas-aula de 45 minutos semanais para cada disciplina.

Para além das aulas dos componentes curriculares obrigatórios, os idosos do CREMII participam também de oficinas artístico-culturais e de um aulão de educação física. Até 2020, as oficinas eram organizadas pelo Projeto *Vida em Movimento* e, a partir de 2021, *Conviver com o Idoso*, havendo separação entre o atendimento escolar e o Projeto. Todas as oficinas eram oferecidas e organizadas pelo CREMII, com profissionais ali lotados. Atualmente, são oferecidas oficinas de arteterapia, música, dança e educação física. A educação física, na verdade, é ofertada no horário de aulas para todas as turmas, mas aos alunos da tarde também é dada a oportunidade de participarem do “aulão” da manhã, se assim desejarem. As aulas de música fazem parte da grade curricular dos blocos I e II, havendo horários disponíveis para os alunos da tarde que desejarem se inscrever. A adesão às oficinas de arteterapia e dança é voluntária para todos, e realizada às sextas-feiras, antes ou após o turno de aula.

2.5 OS DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PANDEMIA NO CREMII

De março de 2020 e até a metade de 2021, por conta da pandemia causada pelo Corona vírus, causador da Covid-19, os estudantes do CREMII, assim como todos os demais, estiveram com as aulas presenciais suspensas. No CREMII, no entanto, houve muita dificuldade para implantar um sistema de aulas remotas. Os idosos não tinham acesso a computador ou internet suficiente no telefone para acessar a plataforma disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda que tivessem equipamento e condições de acesso à internet, não tinham autonomia suficiente para manipular os aparelhos com o objetivo educativo. Até mesmo o uso do *WhatsApp*, como recurso pedagógico, tornava-se pouco eficiente, pelos mesmos motivos anteriores. Tendo de alguma forma que realizar atividades pedagógicas com os estudantes, por força de exigências legais, a Unidade, em 2020, fez a distribuição de atividades impressas para os idosos que puderam ir buscá-las. Há de se ressaltar que os alunos do CREMII se encontravam em imensa maioria na faixa etária de maior risco de vida, em caso de contaminação. Com toda a dificuldade de acessar e se adaptar ao ensino remoto, que acabou por se resumir em apenas cumprimento de formalidade, do que de garantia de direito à educação, de fato, os idosos do CREMII consideravam que as atividades não eram aula, e que o ano letivo não deveria ser contabilizado para eles como cursado.

No entanto, em outubro de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Itaboraí publicou em Diário Oficial de Itaboraí n. 174 de 06 de outubro de 2020, a Resolução CME n. 01 de 01 de outubro de 2020, que estabelecia que os alunos que tiveram qualquer tipo de

interação com o Centro, considerando inclusive os dias iniciais de aula presencial, deveriam ser aprovados para o ano letivo seguinte. A Resolução trouxe decisão única para a educação de jovens e adultos, sem considerar a especificidade dos idosos do CREMII.

Nas primeiras reuniões de 2021, os professores sinalizaram que a aprovação automática realizada em 2020 por força da referida Resolução, havia criado impasse pedagógico no CREMII. Infelizmente, não houve diferenciação da especificidade do CREMII enquanto educação de idosos, na aplicação da Resolução. Isso acarretou que os alunos do Centro se sentiram prejudicados e lesados no seu direito à educação, por terem de avançar um ano, que eles consideravam perdido, por não terem podido estudar e porque, claramente, o ensino remoto não alcançara todos da mesma forma. A situação apontada pelos professores foi também sinalizada pelos alunos, tão logo começou a reorganização das turmas em grupos de *WhatsApp* no início do ano letivo de 2021. De todas as reclamações feitas, as mais alarmantes eram as dos idosos que tiveram de avançar do bloco II para o III, ou seja do ensino fundamental I para o II; e dos que tiveram como dada a conclusão do bloco IV, finalizando o ensino fundamental II, pois se sentiam como se tivessem sido colocados para fora dos processos de aprendizagem, sem terem estudado o suficiente. Foi então redigido um relatório para a coordenação de EJA, apontando toda a situação. Em poucos dias, no entanto, alguns alunos foram pessoalmente até a Secretaria Municipal de Educação reivindicar seu direito de refazer o bloco em que estiveram com aulas remotas.

Após analisar a questão, a Secretaria decidiu enviar uma professora para a realização de um plano de ação com os idosos que haviam avançado para o bloco III, mas que ainda não haviam consolidado o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar dos esforços reivindicatórios empreendidos, não se garantiu a continuidade no bloco IV dos alunos a quem se havia dado a conclusão. Então, como tentativa de acolhê-los, o CREMII conseguiu garantir que tivessem direito a permanecer nas oficinas, pelo menos.

As consequências pedagógicas da pandemia no CREMII, assim como em toda a educação, foram muitas e profundas, refletidas em abandono, especialmente nas turmas de anos finais do ensino fundamental. Não se desprezem as dificuldades estruturais encontradas. Os esforços empreendidos pelos educadores do Centro incluíram, constantemente, lembrar dos objetivos da existência dessa alternativa de atendimento escolar, muito bem traduzidos nas palavras de Gadotti (2014, p. 34): “Trata-se de decidir se queremos fazer política para as *pessoas* ou somente para as *coisas*. E trata-se, ainda, não só de alfabetizar jovens e adultos, mas de inseri-los num sistema educacional que os acolha e não que os expulse novamente”.

3. OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE IDOSOS NO CREMII

Meu nome é Terezinha, tenho 70 anos, meu objetivo em ir para o colégio é aprender tudo que eu tenho o desejo de aprender. Eu quero aprender a ler e escrever tudo.
(Geovana estudante do CREMII)

3.1 OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE IDOSOS NO BRASIL: O QUE É SER IDOSO?

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), nos países em desenvolvimento, são consideradas idosas as pessoas com 60 anos ou mais de idade. A PNAD Contínua de 2019 aponta que esta faixa etária no Brasil representava 19,8% da população. As regiões Sul e Sudeste apresentavam os maiores percentuais de pessoas nessa faixa etária — 21,5% e 21,3%, respectivamente. Parcela expressiva desses idosos também integra a população de 15 anos ou mais que não teve acesso ou garantia de continuidade de estudos para a conclusão da educação básica, um direito constitucional. Também entre idosos está a maioria dos não alfabetizados.

Neri (*In* Malloy-Diniz, Fuentes, Cosenza, 2013, p. 20) conceitua a velhice como a “[...] última fase do ciclo vital e um produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento). Na definição da autora, idosos “[...] são indivíduos assim denominados em um dado contexto sociocultural, em virtude das diferenças que exibem em aparência, funcionalidade, produtividade e desempenho de papéis sociais primários em comparação com adultos não idosos” (Neri *apud* Neri, *In* Malloy-Diniz, Fuentes, Cosenza, 2013, p. 18-19). No entanto, mais do que uma definição de corte etário, a velhice é uma categoria social e, deste modo, importa considerar a definição social do que é ser idoso. Segundo Camarano (2004, p. 4):

[...] acredita-se que “idoso” identifica não somente indivíduos em um determinado ponto do ciclo de vida orgânico, mas também em um determinado ponto do curso de vida social, pois a classificação de “idoso” situa os indivíduos em diversas esferas da vida social, tais como o trabalho, a família etc.

A categoria *idoso* engloba heterogeneidade de pessoas e não homogeneidade, como se supõe. A própria classificação etária, mesmo pretendendo homogeneizar, apresenta heterogeneidade, pois abrange todas as pessoas acima de 60 anos que, dependendo da longevidade e qualidade de vida podem apresentar capacidades motoras, intelectuais e necessidades muito díspares entre si. Basta constatar que idosos de 60 anos de idade, em geral, ainda possuem capacidades físicas, necessidades e vulnerabilidades diferentes dos que têm mais de 80 ou 90 anos. As mudanças geracionais deixam-se ver, considerando condições de vida,

padrões econômicos etc., para além da idade, tão somente. Oliveira e Oliveira (2005, p. 31) afirmam que “[...] a juventude e a velhice não são categorias absolutas, mas interpretações sobre um percurso da existência [...] são conceitos construídos historicamente e que se inserem ativamente na dinâmica dos valores e das culturas que enunciam algo sobre o seu ser”. Ou seja, considera-se que diferentes gerações, culturas e classes sociais têm inserções distintas na vida social e interpretam e experienciam a velhice de modo diverso.

A trajetória do envelhecimento humano comporta expressiva variabilidade dependendo do nível de desenvolvimento biológico e psicológico atingido pelos indivíduos e pelas coortes, em virtude da ação conjunta da genética, dos recursos sociais, econômicos, médicos, tecnológicos e psicológicos. (Neri, *In* Malloy-Diniz, Fuentes, Cosenza, 2013, p. 20)

Neri (1996, p. 22) aponta a existência de três concepções pré-científicas sobre a velhice que, em especial, tiveram bastante destaque até o início do século XIX. A primeira delas refere-se ao entendimento da velhice como uma consequência do “pecado original”. A segunda era a crença na existência de pessoas com o dom da imortalidade. A terceira versava sobre a existência de uma fonte de água com o poder de restaurar a juventude. A autora segue relatando que, com a expansão das ciências naturais a partir de meados do Século XIX, as explicações místicas perderam hegemonia, principalmente com a ascensão do conhecimento científico a partir do século XX. No entanto, as ideias míticas sobre a velhice, de certa maneira, persistem até hoje, porém com novas roupagens, como medicamentos, produtos e procedimentos estéticos que prometem resultados miraculosos. Para além disso, há na mídia a preferência pela exibição de pessoas jovens ou que se mantêm com a imagem jovem, independentemente da idade, reforçando no imaginário popular a ideia de que *a velhice é somente um estado de espírito* e, de certa maneira, contribuindo para fixar a imagem da velhice como algo negativo.

Neri (1996, p. 23) ainda sinaliza duas alternativas conceituais utilizadas pela gerontologia, que levam a melhor compreensão sobre a relação entre velhice e temporalidade. A primeira trata a temporalidade como experiência construída pelo ser humano. Essa concepção de tempo como construção humana defende que, na medida em que se desenvolve, o ser humano vai construindo sua própria experiência de tempo.

[...] nessa perspectiva o tempo é uma abstração derivada de nossas experiências de ritmo, sequência e duração, que aprendemos a registrar com sofisticação cada vez maior, e serve para dimensionar nossas experiências individuais e coletivas de desenvolvimento. (Neri, 1996, p. 24)

É importante alertar, como faz Neri (1996, p. 24), que normas e expectativas comportamentais relacionadas à temporalidade são determinadas socialmente, sofrendo variações conforme o período histórico e a sociedade que as define. Ainda assim, têm forte poder regulatório sobre a vida das pessoas.

A segunda alternativa conceitual sustenta a premissa de que a temporalidade é um evento multidimensional. Considera que a passagem do tempo é marcada por pistas oriundas de diversas fontes de informação, tais como o ambiente natural, que define a distinção e alternância entre dia e noite; o próprio organismo, que marca a passagem do tempo com eventos, como o período menstrual e os ritmos de funcionamento dos órgãos; e das informações fornecidas pelo sistema de gradação por idades, em vigor na sociedade, que estabelece um tempo certo para comportamentos típicos das fases de criança, jovem, adulto ou velhos. A autora ainda esclarece que a dinâmica interna de envelhecimento de cada organismo, ou seja, a experiência subjetiva, também é um aspecto a ser considerado pela gerontologia.

3.2 O ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

A PNAD Contínua 2012/2021 aponta que houve envelhecimento da população brasileira, com queda na proporção de pessoas abaixo de 30 anos e aumento da população acima dos 30. (IBGE, 2022⁶). A ideia de que o país é um país jovem vai seguindo outro curso, e o que se observa é o aumento do número de pessoas nas faixas etárias de mais idade, derivado tanto de condições de saúde obtidas com melhores políticas públicas, quanto por melhoria de renda de larga parcela populacional, o que possibilitou viver mais. O envelhecimento da população, portanto, deriva e tem desdobramentos econômicos e sociais. No aspecto social, idosos, com frequência, são vistos como solitários, isolados da sociedade, sem função. Muitas vezes, quando da aposentadoria, a pessoa sente-se sem vínculo de pertencimento a um local ou grupo. Neste ponto, cabe ressaltar que a sociedade ocidental ainda se mantém supervalorizando a juventude, tornando-a um bem de capital social de grande valor, em contraposição à velhice. Como idosos não representam mais, em geral, esse capital, são vistos como não valiosos ou desimportantes, deixando-se de aproveitar saberes forjados na vida produtiva. Essa situação contrasta com a ação de organizações sociais que valorizam a pessoa idosa, muitas vezes por ser ela quem mais

⁶ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Brasil%20est%C3%A1,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20em%202021.>

tem conhecimentos e conhece a história do grupo para instruir os mais novos. Como afirma Bosi (1994, p. 77):

Além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice. Nas sociedades mais estáveis um octogenário pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará a obra.

Quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens com a natureza, todo sentimento de continuidade é arrancado de nosso trabalho. Destruirão amanhã o que construímos hoje.

A mudança de rotina e o distanciamento de pessoas que anteriormente faziam parte do cotidiano de idosos podem, de imediato, produzir impactos psicológicos, especialmente nos que não têm familiares por perto. Esse sofrimento simbólico, sem dúvida, é algo a ser considerado com muita seriedade nas formulações de políticas públicas para a garantia da saúde e bem-estar dos idosos. Saltam aos olhos os apontamentos de Bosi (1994, p. 80): “Sobre a inadaptação dos velhos, conviria meditar que nossas faculdades para continuarem vivas dependem de nossa atenção à vida, do nosso interesse pelas coisas, enfim, depende de um projeto. De que projeto o velho participa agora?”

Cabe ainda destacar o papel que a memória tem na vida de idosos. A reconstrução das memórias carrega em si um caráter de seletividade. Ao recordar, a pessoa não reconstrói o passado com todos os seus detalhes e nuances, pois ausências ou esquecimentos e presenças ou lembranças fazem parte desta reconstituição. Segundo Candau (2018, p. 9), a memória é uma “[...] reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo”.

Do ponto de vista econômico, o envelhecimento da população faz com que alguns governos aleguem sobrecarga no sistema previdenciário e, dessa forma, muitos já fizeram ou sugeriram reformas para aumentar cada vez mais o tempo de serviço do trabalhador, assim como para retirar direitos dessas pessoas que, tendo trabalhado toda uma vida, acabam, quando idosas, em condições mínimas e indignas de sobrevivência, pelo fato de seus benefícios estarem sujeitos a cortes permanentes, quase como punição por viverem em demasia.

Moody (*apud* Oliveira, Oliveira, 2005, p. 31) apresenta quatro concepções relacionadas à velhice. A primeira, denominada de *repulsão*, está relacionada às atitudes e percepções de cunho negativo ligados a esse estágio da vida. Essa concepção mantém íntima relação com o ideário de produtividade e busca do lucro que exclui o idoso por não ser mais lucrativo para a produção. “Esse modelo atribui à velhice um quadro de incapacidade generalizado com ênfase

em declínio cognitivo” (Oliveira, Oliveira, 2005, p. 31). A segunda concepção baseia-se na premissa de que é necessário manter os idosos ocupados por meio de atividades diversificadas, porém não como produtores, mas sim apenas como consumidores de entretenimento. A terceira refere-se à *participação*, que compreende a importância de os idosos assumirem novos papéis sociais ativos, superando estereótipos anteriores. A quarta é a da *autorrealização*, em que a velhice é vista como um período em que muitos sonhos e projetos de vida que não puderam se concretizar antes, têm agora a oportunidade de serem realizados. Desse modo, Oliveira e Oliveira (2005, p. 31) afirmam que a primeira e a segunda concepções consideram a velhice sob um aspecto negativo, enquanto a terceira e a quarta são mais interessantes, como referência para dimensionar e orientar a elaboração de atividades e políticas públicas voltadas para essa parcela da população, inclusive no que se refere à educação. Nesse sentido, Neri (*apud* Oliveira, Oliveira, 2005, p. 31) afirma que “A educação emerge como uma alavanca para o fortalecimento da autoestima e da integração dos idosos na sociedade, procurando transpor as limitações e os preconceitos que, aprioristicamente são impostos a essa faixa etária”.

No Brasil, políticas de direitos dessa população começaram a se delinear em 1994, com a Lei n. 8.842 de 4 de janeiro, que dispõe sobre a Política Nacional dos Idosos. Só em 2003 foi promulgado o Estatuto do Idoso⁷ e, a partir daí, algumas ações de políticas públicas voltaram-se para a pessoa idosa. Em Itaboraí, município onde foi realizada a pesquisa, reativou-se o Conselho Municipal dos Direitos do Idoso (CMDI), pela Lei n. 2.561 de 01 de julho de 2015. Esse Conselho é um órgão colegiado, permanente, paritário e de caráter deliberativo, do qual fazem parte representantes de secretarias municipais de desenvolvimento social, de saúde, de educação, de cultura, de fazenda, da procuradoria geral do município e da secretaria de transporte. O CMDI, no entanto, não tem relação estreita com o CREMII.

3.3 A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS IDOSOS

A promulgação de direitos dos idosos, embora tenha um corpo de leis necessárias, não acarreta diretamente a efetivação desses direitos. Assim, a população idosa, em especial sujeitos da classe trabalhadora, continua excluída do acesso e da garantia de direitos mais básicos, entre os quais a educação. De modo geral, o direito à educação é visto como direcionado a pessoas

⁷ O Estatuto do Idoso corresponde à Lei Federal n. 10.741/2003. Em 2019, o Projeto de Lei n. 3.646 substituiu o uso dos termos idoso/idosos em toda a lei anterior para pessoa idosa/pessoas idosas, fazendo então com que a Lei de 2003 passasse a se chamar Estatuto da Pessoa Idosa. A mudança de nomenclatura expressa uma necessidade de combate à discriminação e desumanização do envelhecimento.

que estão ou estarão economicamente ativas. Nessa perspectiva, para alguns governos não é necessário que pessoas que não mais estão ou estarão no mercado de trabalho, estudem. Essa concepção não compreende a educação como formação humana e direito ao conhecimento que a humanidade produziu ao longo de sua História, mas sim como qualificação de mão de obra.

No Brasil, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Alfabetização, em São Paulo, em 1989, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro fez uso da seguinte frase, ao iniciar sua palestra: “Deixem os velhinhos morrerem em paz”. Posto o valor e importância do legado de Darcy Ribeiro para a educação, o que percebemos nesta frase era a existência de concepção mantida em ações políticas sustentadas como vice-governador e secretário de educação no Rio de Janeiro, de que a escola não era espaço destinado a idosos, haja vista o Programa de Educação Juvenil (PEJ), implantado para jovens de 15 a 24 anos, ocupando o que deveria ser ofertado para adultos e idosos, também (e que só foi formalmente assumido muitos anos depois).

Até mesmo no campo da educação de jovens e adultos atual, o ensino para idosos não é alvo de muito destaque e nem objeto de muitas pesquisas. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, quanto nas Diretrizes Curriculares para a EJA ou no Parecer CEB/CNE n. 11/2000, nada há de específico sobre a presença de idosos na EJA. A invisibilidade da educação/escolarização de idosos no ordenamento jurídico mostra a exclusão dessas pessoas, talvez reforçada pela inatividade de muitos no mercado de trabalho, sendo, então, alijadas de diversos direitos, como pessoas descartáveis. A defesa da educação de idosos é encontrada no Capítulo V do Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), cujo título é “Da educação, cultura, esporte e lazer”. Nos Artigos 20, 21 e 22 pode-se ler:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Isso leva a dimensionar a relevância de que pensar a EJA é, em certo sentido, pensar para além de limites impostos por modos hegemônicos de um modelo de conhecimento

eurocêntrico subalternizante. Se considerarmos, de forma bastante específica, o contexto geral da educação brasileira, pode-se dizer que esse modelo não dá conta de compreender a educação de adultos e idosos como destinada a um público sujeito de direitos que já produziu saberes na prática social e de trabalho. Nesse sentido, podemos ainda afirmar que a educação de jovens e adultos se articula, de modo bastante adequado, com os estudos decoloniais:

Feitas as devidas ressalvas, com estudos decoloniais nos referimos aqui ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas. (Quintero, Figueira, Elizalde, 2019, p. 4).

A EJA tem como uma de suas funções a reparação de um direito social negado de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e socializado por meio da escola. Falar de EJA, por isso mesmo, é falar de exclusão/inclusão, de cidadania, de racismo, de autoestima, de opressão, de libertação, enfim, de temas que tocam no cerne das questões sociais. Conforme Paiva (2006, p. 521)

No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança de milhões de brasileiros.

3.4 CONTEXTOS DO MUNICÍPIO E PERFIL DOS IDOSOS MATRICULADOS NO CREMII

No Censo realizado em 2010, a cidade de Itaboraí contava com uma população de 218.008 pessoas, e densidade demográfica de 506,55 hab./km². Desse total, a maioria dos residentes é oriunda da própria região Sudeste. Entre os que são migrantes de outras regiões geográficas, o Nordeste é a que mais se destaca, conforme tabela abaixo.

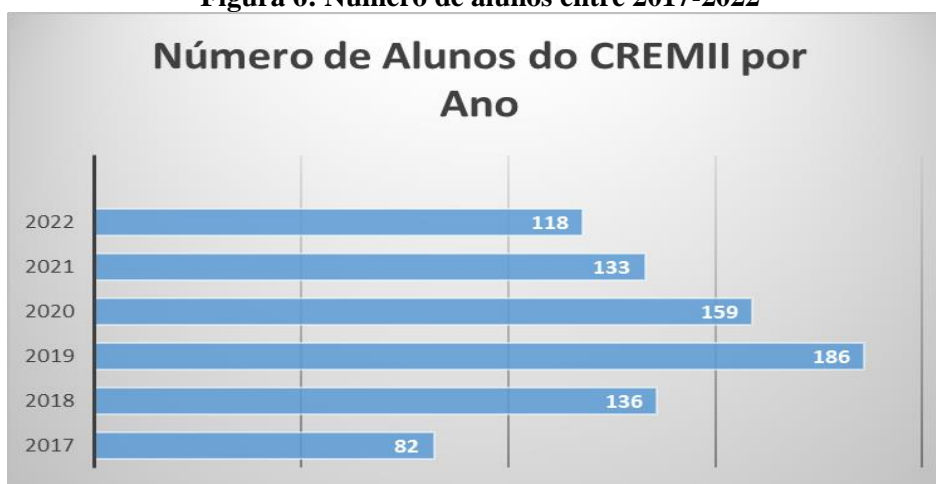
Tabela 3: Itaboraí – origem da população residente

Lugar de nascimento da população residente	
Origem	Número de Pessoas
Norte	856
Nordeste	17.364
Sudeste	197.355
Sul	629
Centro-Oeste	579
Sem especificação	913
Oriundos de países estrangeiros	312

Fonte: IBGE Cidades.

Em 2020, o salário médio dos trabalhadores com empregos formais era de 2,3 salários-mínimos, considerando a proporção de 14% da população ocupada em relação aos demais. 37,7% da população vivia em domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa. Ainda de acordo com o Censo de 2010, no que se refere à educação, 99.046 pessoas de 10 anos ou mais de idade não completaram o ensino fundamental e 37.014 não completaram o ensino médio. Das 65.797 pessoas com 25 anos ou mais responsáveis por domicílios, 35.984 não haviam concluído o ensino fundamental e 12.000 o médio. O número de pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever era de 11.007, o que corresponde a uma taxa de 6,6%.

Os dados apresentados revelam que há, na cidade, parcela considerável de residentes entre a população adulta que não teve oportunidade de concluir o ensino fundamental. Em outras palavras, pode-se afirmar que há demanda potencial para essa etapa da educação básica, cabendo ao poder público, como determina o Artigo 5º, § 1º da LDB, o dever de realizar a chamada pública para a matrícula e desenvolver políticas públicas educacionais que possibilitem a retomada dos estudos por esses sujeitos, considerando suas necessidades e disponibilidades. A demanda pelo ensino fundamental pode ser observada também pelo número de matrículas realizadas no CREMII desde que se tornou oficialmente uma instituição de educação para adultos e idosos. Mesmo, atendendo a faixa etária a partir de 50 anos, que ainda não constitui a faixa de idosos (segundo a lei, idoso é quem tem 60 anos ou mais) o Centro de Referência é voltado ao público idoso, a partir de 50 anos. Com exceção do próprio ano de sua criação, o CREMII jamais teve menos do que 100 adultos e idosos interessados em estudar, conforme mostra a Figura a seguir.

Figura 6: Número de alunos entre 2017-2022

Fonte: Atas de Resultados finais do CREMII.

A presença desses idosos no Centro dá a dimensão de um envelhecimento ativo, superando estereótipos de idosos como debilitados e sem perspectivas de futuro. Os idosos do CREMII representam aqueles que, embora, em maioria não estejam mais em idade de trabalho travestido de emprego, permanecem produtivos.

Há um número expressivamente maior de mulheres matriculadas no CREMII, em relação ao quantitativo de homens, o que é uma realidade desde o tempo de projeto e que permaneceu posteriormente quando da criação do Centro, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7: Número de alunos por gênero de 2017 a 2022

Fonte: Atas de Resultados finais do CREMII.

Historicamente, culturas burguesas fundadas em binarismos fizeram com que as mulheres fossem classificadas entre as “de bem” e as que não eram. As do primeiro grupo, em especial, tiveram seu papel social atrelado a tarefas e funções domésticas.

O discurso sobre a “natureza feminina”, que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, quando “usurpadora” de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. (Telles *In Priore*, 2004, p. 337)

Segregadas das funções públicas, somente no século XIX, com as lutas feministas, as mulheres puderam começaram a ocupar lugares nas escolas seculares. No entanto, eram educadas com orientação curricular voltada a aprender conceitos morais e o bom desempenho das funções domésticas. Louro (*In Priore*, 2004, p. 372) adverte que as divisões religiosas, de classe, etnia e raça exerciam importante papel na definição da educação destinada a homens e mulheres.

Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Tal justificativa já estava exposta na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827:

“As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas⁹”. (Louro *In Priore*, 2004, p. 374).

As alunas do CREMII ouvidas nessa pesquisa sinalizaram que, mesmo após adultas, não conseguiram voltar a estudar, pois ou precisavam cuidar das tarefas domésticas — o que lhes tomava todo o tempo —, ou foram impedidas pelos maridos. As estudantes idosas carregam em comum o fato de que só conseguiram retomar os estudos após viúvas, separadas, ou com filhos já adultos. Tal fato demonstra como a escolarização de adultos tem também característica de gênero bem delineada, visto que há dificuldades específicas das mulheres na retomada dos estudos, que fazem com que elas não raramente precisem desistir ou adiar o sonho da escolarização.

Depois que eu voltei a estudar eu tinha mais ou menos uns 40 anos. Mas, por causa das crianças pequenas, meu esposo falou que eu tinha que parar e tal. Eu fui e parei. Aí depois, eu voltei. Quando as crianças já estavam grandes eu fui trabalhar em Niterói. A minha patroa, que é muito querida até hoje, ela me deu ideia para eu estudar no Manoel de Abreu. (Alberta)

Eu não tive infância. A minha infância foi muito difícil. Eu vim a ter mais um claro na minha vida quando eu me casei. E depois que eu me casei, fui olhar para os filhos, para o marido, para dentro de casa, para o trabalho. (Geovana)

Nesse período aí eu casei. Aí não pude mais trabalhar, porque o marido não permitia. Aí eu tive problemas no casamento. Saí. Foi aí que eu comecei a ser eu, eu mesma, independente. Criando, na época, 5 filhos, sozinha. Mas, papai e mamãe me ajudavam, porque olhavam as crianças para eu poder trabalhar. (Nádia)

⁹ O texto original de onde foi retirada a citação da Lei exibe a nota 9, aqui mantida, e que se refere a “(9) Lei de Instrução Pública, 1827 *apud* E. M. Lopes. A educação da mulher: a feminização do magistério”. *Teoria e Educação*, 1991. n. 4, p. 26.

Os idosos, homens e mulheres do CREMII, trazem em comum algumas características: são, em maioria negros; pertencem às classes populares; à classe trabalhadora; e o fato de não terem tido acesso à escola quando mais jovens, ou não terem tido condições para permanecer nela. Dos idosos ouvidos na pesquisa, foi unânime o apontamento da necessidade de trabalhar desde a tenra idade para ajudar na renda familiar como o principal motivo da interdição à educação. Em relação aos estudantes de EJA, Arroyo (2017, p. 29) afirma que “[...] o passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado”.

Os tipos de trabalho exercidos pelos idosos, quando crianças, eram, em maioria, trabalho na roça e, no caso das meninas, geralmente estava conjugado com atividades domésticas. Após adultos, e privados dos conhecimentos escolares, foram trabalhar em profissões que exigiam níveis de escolarização básicos, como a construção civil, vendas e trabalhos domésticos. Dos cinco idosos ouvidos na pesquisa, três não tiveram acesso à escola quando crianças – Alberta, Oberdan e Geovana. Os outros dois, Nádia e Álvaro, tiveram interdições no percurso escolar ainda na infância.

Porque quando eu era criança eu não consegui estudar, ler, porque tinha que ficar em casa trabalhando com a minha mãe, cuidando dos meus irmãos. É por isso que eu não estudei quando eu era criança. E, agora, o meu objetivo é estudar, ler e aprender a escrever. É por isso, que eu estou aqui na EJA. A EJA é uma escola que ajuda muito os idosos. É por isso, que eu estou aqui. (Alberta)

Com a idade de 6, 7 anos, a gente trabalhava na roça. Não podia estudar, porque a gente trabalhava na roça. Com a idade de 17 para 18 anos a gente se alistava. Mas, como a gente não tinha estudo, a gente não serviu o exército. Mas, depois que completamos 18 anos, a gente veio para cá em 69, aqui para o Rio. [...]. Eu fui morar no morro Turano, na Tijuca. Lá no Rio. Porque eu tinha família lá, que morava lá no morro Turano. Aí vim para cá e comecei a trabalhar em construção civil. A minha vida era trabalhar. Mas não tinha jeito de estudar, porque não tinha estudo, não dava para a gente estudar. Mas, quando cheguei, muitos anos trabalhando em construção civil. Aí aprendi a profissão de carpinteiro de forma. Mas, a gente trabalhava com metragem. A vida da gente era trabalhar e fazer serão. Mas, não dava para a gente estudar, porque trabalhava muito. Trabalhava de dia e à noite. Quando chegou uma certa idade, eu vim para Itaboraí, comprei um terreninho em Itaboraí e vim morar em Itaboraí. (Oberdan)

Primeira a quarta série. Existia uma quinta série admissão na época. Depois, foi para a primeira série e segunda série ginasial que, na época existia esse ano letivo, quando eu comecei. Primeiro ano ginasial, segundo ano ginasial, e parei por ali. [...]. Parei porque mamãe não podia. Mamãe e papai não podiam. E eu tive que ajudar a trabalhar, né? Trabalho mesmo. Não podiam ajustar as contas. Foi difícil. E eu tive que trabalhar cedo, cedo. [...]. Eu fui trabalhar, com 14 anos. O que que eu lembro de 14 anos? Eu lembro de uma lojinha que me deram essa oportunidade. Não poderia, mas me deram essa oportunidade. Lojas de roupas. E daí eu ingressei em loja de roupas. E, foi em São Gonçalo? Foi isso mesmo. E trabalhei como vendedora em loja de roupas. (Nádia)

Meu nome é Álvaro. Eu nasci na Paraíba. Com a idade de 8 anos eu comecei a estudar. Fiz até a terceira série. No ano de 69 vim para o Rio de Janeiro e concluí, recebi uma declaração de conhecimento das matérias primárias. Num colégio chamado... Esqueci o nome agora, mas é na Rua da Lapa, no Rio de Janeiro. Após esse documento, eu fui bem-sucedido com ele. Cheguei até a trabalhar em uma firma de porte muito importante, chamava-se editora americana, dos Estados Unidos. [...]. Quando criança eu fiz a terceira série e não dei continuação. [...] Motivo talvez de trabalho. Ou... foi motivo de trabalho, com certeza. Mais ou menos isso, motivo de trabalho. Conclusão. Mas, após chegar ao Rio de Janeiro, após alguns anos eu comecei a estudar no CREMII e gostei muito de estudar. (Álvaro)

Eu nunca tive condição de estudar. Eu não tive infância. A minha infância foi toda na roça. Minha mãe teve 10 filhos. Não pôde olhar para todos. E eu fui a última que das minhas 10 irmãs, só tem 4 que ainda não aprenderam. O resto todo já sabe, não tem o segundo, mas já aprendeu o básico. E eu não sei de nada. Estou aqui nesse colégio, pela fé, com coragem para aprender a ler e a escrever e a fazer conta, e caminhar com muita força. Eu não tive infância. A minha infância foi muito difícil. Eu vim a ter mais um claro na minha vida quando eu me casei. E depois que eu me casei, fui olhar para os filhos, para o marido, para dentro de casa, para o trabalho. Que eu trabalhava de empregada doméstica. Eu tinha que trabalhar para ajudar meu esposo. E enfim, minha vida é isso. (Geovana)

O início ou retorno à escolarização, para esses sujeitos, só foi possível na idade adulta. Ainda assim, continuaram a sofrer interdições no processo de escolarização, precisando abdicar novamente dos estudos. Dificuldades em conciliar horários do emprego com os do atendimento escolar e problemas de saúde entre familiares, que requeriam dedicação integral, foram as barreiras que os idosos tiveram de enfrentar no início ou no retorno aos bancos escolares. No caso de alguns, como Oberdan e Nádia, a volta à escolarização só foi possível após a aposentadoria.

Aí um rapaz falou comigo: - Tem um estudo à noite aí, num CIEP, aquele Brizolão. [...]. No CIEP. Aí eu vim estudar, mas eu só chegava atrasado. Todo dia chegava atrasado. Pelo horário que largava lá no Rio. Largava de 5 horas, só chegava 8 e meia, 9 horas. Aí não dava para estudar porque eu ficava muito cansado. Aí parei. Aí eu digo: quando eu me aposentar, eu começo a estudar de novo. Aí eu comecei aqui, no CREMII. Comecei aqui no Garotinho, aqui abaixo de onde a gente está estudando aqui agora. Aí fomos lá para o Guilherme. É Guilherme, né? [...] Faetec.... Aí fiquei lá na Faetec. Fiquei lá uns 4 anos, 4 para 5 anos. Aí estou aqui, vim estudar aqui. Aí alugaram essa casa aqui, tem essa casa aqui, esse colégio, aí vim estudar aqui. Minha vida é essa, estudar a parte da manhã. E tem à tarde. Tem a manhã e tem à tarde.

Entrevistadora: E o senhor só pôde voltar a estudar então depois que o senhor se aposentou?

Oberdan: Só depois que eu me aposentei. (Oberdan)

Quando as crianças já estavam grandes eu fui trabalhar em Niterói. A minha patroa, que é muito querida até hoje, ela me deu ideia para eu estudar no Manoel de Abreu. Aí eu estava estudando no Manoel de Abreu. Eu aprendi a ler, a escrever. Mas, aconteceu uma fatalidade comigo, com meu esposo, aí tipo que deu um branco na minha cabeça. Aí eu parei de estudar. Fiquei em casa, entrei em depressão e tal. Mas, tia Tânia, a Ana foi quem me incentivou

a estudar nesse colégio e é por isso que eu estou aqui até hoje. Graças a Deus estou me sentindo bem aqui. Estou aprendendo devagar, mas estou aprendendo a ler e escrever. (Alberta)

Eu comecei a estudar com 70 anos. Estou com 72. 70 anos que eu voltei a estudar. Para ver se eu... já na idade que estou, né? (Geovana)

Álvaro é, atualmente, um ex-aluno do CREMII. Um dos que teve a conclusão do bloco IV determinada no contexto da pandemia em 2020. José, como quase todos os alunos concluintes de 2020, no CREMII, ressentiu-se de não mais poder frequentar o Centro de Referência em 2021 e do fato de considerar que as aulas remotas de 2020 não foram suficientes para a garantia de seu aprendizado. Ao relatar sua trajetória, José destaca que passou por causa “daqueles acontecimentos”.

Eu vim visitar a escola e fui bem recebido pela diretora na época, esqueci o nome dela agora. E comecei a estudar novamente, entendeu? O primeiro ano eu passei para a primeira e segunda série. Não, é o primário, não é? Pois eu, eu estava na quarta série, eu tinha a quarta série, a terceira ou quarta série. Aí no primeiro ano, foi (20)18, eu fui para a sexta série. Eu tive condições de passar por duas provas. E em 2021, ano da pandemia, eu passei para a nona série. Aliás, a oitava né? A nona série por causa daqueles acontecimentos. [...]. Me deram como... mesmo sem estudar me deram prova como se eu tinha conhecimento para a nona série...

Como não foi possível reverter a legislação que concedia a aprovação automática em 2020, o CREMII lançou como último recurso de acolhimento aos egressos da pandemia a possibilidade de continuarem participando das oficinas, e Álvaro se mantém até hoje, vinculado às aulas de música. No entanto, não deu continuidade aos estudos no ensino médio, por não encontrar instituição que se adequasse a suas características de estudante idoso e, principalmente, porque todas as escolas de EJA da região que ofertam ensino médio o fazem apenas para o turno da noite. Desejoso de aprender e um dia se formar em matemática, Álvaro viu mais uma vez seu sonho interrompido.

Porque eu recebi a informação de que era à noite e à noite não dá para mim, eu tenho responsabilidade de igreja. Mas, se eu conseguir de dia, manhã ou tarde, eu posso retornar a estudar. Posso não, quero fazer isso. Eu gostaria de fazer isso, se eu tivesse uma oportunidade de fazer. Eu tenho muito o sonho de concluir uma faculdade de matemática.

Nádia, também é uma ex-aluna do CREMII, concluinte no ano de 2021. Diferentemente de Álvaro, conseguiu dar prosseguimento aos estudos no ensino médio, por encontrar uma instituição com o curso que sempre almejou fazer, e em horário possível. Com o sonho de se formar professora, mesmo que não exerça a profissão, como costuma afirmar, Nádia

matriculou-se no curso normal. Essa modalidade de curso só é oferecida em horário diurno nas escolas de Itaboraí. Há duas que o oferecem, o Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, no distrito de Itambi, e o Colégio Estadual Visconde de Itaboraí (CEVI), no centro. Nádia matriculou-se no CEVI, onde as normalistas estudam em horário integral. Aposentada e com os filhos já adultos, Nádia conseguiu finalmente dedicar-se aos estudos o quanto julgar necessário.

Curso de formação de professores. Diz que é muito pesado né? Porque eu poderia ficar só a parte só meia, ou de manhã ou à tarde. Mas, eu escolhi, não, vou nessa! Vou de manhã, à tarde, vou ficar até quase à noite. (Nádia)

O CREMII foi criado para atender um público específico: pessoas com, no mínimo, 50 anos de idade, o que exigiu ser constantemente reorganizado, pensado e repensado para atender necessidades e características desse grupo da população. Em virtude disso, foram elaborados currículo próprio, regimento específico, tempos escolares diferenciados das demais escolas da rede, além de número de matrículas por turma reduzidas, por exemplo. No contexto dessa pesquisa, ao perguntar aos idosos porque eles escolheram estudar no CREMII e não em qualquer outra escola de EJA, obtive respostas que levam a refletir que são as características diferenciadas do CREMII que motivaram suas escolhas. Além disso, há a questão de os idosos se verem entre seus pares com colegas de turma da mesma faixa geracional.

Eu escolhi o CREMII, porque o CREMII é um colégio que acolhe os idosos. E aqui os idosos se sentem confortáveis. Tem as professoras, as diretoras que são legais com a gente, têm muita paciência com a gente, ensina a gente com carinho. E é por isso, que eu estou aqui até hoje, tentando terminar os meus estudos. (Alberta)

É porque lá só estuda à noite. E aqui tem a parte da manhã e à tarde. É por isso que eu voltei para estudar aqui. (Oberdan)

É, eu não lembro porque que eu não fui. Eu acho que eu me identifiquei com os idosos. Porque eu sendo idosa, a gente está no mesmo grupo, né? Todo mundo se identificando legal, na mesma idade. E eu achei assim muito legal, quando eu vim fazer teste e entrevista, muito legal porque eu só via idosos, da mesma idade minha. (Nádia)

Mas, afinal, o que motiva esses sujeitos idosos a irem para o CREMII? Mesmo sendo uma instituição mais próxima da realidade deles, os estudantes idosos ainda precisam, cotidianamente, fazer esforço para se deslocar até o Centro de Referência e permanecer ali por horas. Oberdan, um dos idosos entrevistados, frequentemente nos lembra que ele quer aprender a ler para poder ler a Bíblia, e a escrever para conseguir anotar os nomes dos visitantes que chegam à igreja, onde é diácono. E não se trata apenas de aprender para agora, os idosos, assim

como pessoas de outras idades, prosseguem construindo sonhos para o futuro como o de ser professora de Nádia e de se formar em matemática de Álvaro.

Ser professora. Sempre quis. Desde menininha pegava as bonecas, brincava, quadro negro. Isso foi meu objetivo sempre, querendo muito, muito, demais isso. (Nádia)

Mais informações, mais aprendizagem. Meu interesse é aprender mais e conseguir meu alvo, descoberta. Estudei matemática, entendeu? Aprimorei minha matemática. Aprimorei também o meu conhecimento de ciência, história, e alguma coisa a mais. Para mim foi muito importante, os três anos que eu estudei no CREMII. Foi muito importante. [...]. Eu tenho muito o sonho de concluir uma faculdade de matemática. (Álvaro)

E agora, o meu objetivo é estudar, ler e aprender a escrever. É por isso, que eu estou aqui na EJA. (Alberta)

Aprender a ler. Eu já conheço um pouco das letras, mas só falta juntar as letras e ler. (Álvaro)

Estou aqui nesse colégio, pela fé, com coragem para aprender a ler e a escrever e a fazer conta, e caminhar com muita força. (Geovana)

Nos depoimentos coletados, pude constatar que a motivação para os estudos desses idosos é o desejo de aprender e adquirir conhecimentos que lhes foram negados em idade menor. Estudar, então, representa o exercício político de um direito do qual foram privados, é a superação de uma violência simbólica sofrida desde a infância e a expressão da liberdade de, agora, poderem se dedicar à realização de sonhos e não mais somente à manutenção da sobrevivência física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os
outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de
possibilidades e não determinismo.
(Paulo Freire)

Início as considerações finais com as palavras do notável educador de jovens e adultos Paulo Freire (1996, p. 59) em sua certeza do inacabamento, da qual compartilho: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Como afirma Freire (1996), a inconclusão, embora parte da experiência vital, só é reconhecida entre humanos que, para de fato existirem, precisam da linguagem e da comunicação, assumindo o direito e o dever de fazer escolhas. Como seres condicionados, mas não determinados, aos homens e mulheres cabe o reconhecimento de que, como sujeitos em construção, estão sempre *sendo*. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. (Freire, 1996, p. 64).

O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu compreender que o direito à educação de jovens e adultos no Brasil passou por percursos sinuosos de disputas de concepções, avanços e retrocessos, conquistas e perdas. Sendo a educação elemento da cultura, sofre influências de ideias hegemônicas do momento histórico em que ela ocorre. A dualidade entre educação acessada por classes sociais elevadas e a que é oferecida a classes sociais mais empobrecidas da população, escancara a realidade de um projeto de poder que afiança desigualdades.

Especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser contemplada de forma mais contundente em textos legislativos. Ainda que a inclusão da modalidade nesses textos, assim como em legislações mais específicas, como o Parecer n. 11/2000, nem sempre tenha produzido efeitos imediatos na prática social, a previsão legislativa é necessária e relevante para a reivindicação de que direitos nela previstos sejam efetivados. Para além disso, é também o reconhecimento, o desvelamento da existência de desigualdades que precisam ser corrigidas.

Ainda que com contradições e tensões no processo, vemos que em Itaboraí, durante o movimento histórico de estudos de formulação e reformulação curriculares na EJA, consolidou-se a concepção de EJA como direito, a partir do trabalho de educadores comprometidos com a construção de um projeto emancipador de educação. “Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade injusta”. (Freire *apud* Gadotti, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a criação de um Centro de Referência, voltado especificamente para a educação básica de pessoas com ou mais de 50 anos de idade, é política pública necessária de afirmação e garantia de direitos. Em especial, se considerarmos que há, em contrapartida, uma outra concepção de que educação para idosos atenderia apenas a objetivos assistencialistas. Como afirma Gadotti (2014, p. 7): “Estamos diante de uma questão de direito. Uma urgente questão de direito à Educação que não deve terminar na chamada ‘idade certa’, mas que deveria estender-se até longos anos na vida de cada pessoa. Toda idade é certa para aprender”.

Mesmo no campo de estudos da educação de jovens e adultos, não há muito destaque para a escolarização de idosos. Por ser a EJA legalmente modalidade que atende estudantes a partir de 15 anos, idosos acabam sendo mais uns dos diversos estudantes nas salas de aula, uns entre todos os outros: adolescentes, jovens e adultos.

Concluindo essa pesquisa, pode-se afirmar ser uma conquista a criação de um Centro de Referência, de caráter escolar, desenvolvido e elaborado para atender especificamente a adultos acima de 50 anos e idosos. Percebe-se, na proposta de criação e na organização pedagógica do CREMII, intenção de propor e elaborar atividades e turnos compatíveis com possibilidades de participação de sujeitos idosos.

Por meio das falas de idosos foi perceptível o quanto é significativo para eles terem oportunidade de estudar em instituição em que se veem identificados em outros idosos que compartilham de experiências semelhantes. Tal fato se torna ainda mais significativo se dermos a devida importância para a necessidade de considerar cada grupo de estudantes com suas especificidades, ao serem formuladas políticas de educação de jovens e adultos.

O percurso histórico de criação e institucionalização do Centro expõe a realidade, infelizmente ainda enfrentada na EJA, de ser modalidade que, em diversas ocasiões, não recebe a devida atenção e cuidado, tendo de ser constantemente lembrado que a EJA é um direito e, por isso, objeto do dever e de comprometimento e atenção do poder público.

O processo de ocupação de um espaço físico pelo CREMII faz pensar o quanto o Centro de Referência, a despeito das conquistas, sofre vulnerabilidades. Primeiramente, o Centro foi lotado em casa alugada; depois, por razões de alternância de governo ocupou um prédio onde anteriormente funcionara um restaurante popular, sem características físicas adequadas para abrigar atendimento escolar, o que não gerava custos ao poder público. Posteriormente, foi transferido para dependências de outra instituição, ainda de forma bastante precária, para só depois, e finalmente, retornar a uma casa alugada, onde está até hoje.

Sem dúvida, a casa onde se situa o CREMII na atualidade representou um ganho para a instituição, por não mais funcionar dentro de outra escola; o fato de ser alugada e ter um prédio adaptado, no entanto, mantém desafios como a falta de acessibilidade e espaço adequado para a prática de atividades físicas. Tudo isso faz pensar o quanto a estrutura de prédio próprio, completamente adequado ao atendimento de idosos sob aspecto de mobilidade, principalmente, tornaria o Centro menos suscetível a mudanças provocadas por alterações na governança local.

Por fim, sabedores de que a EJA é construção em parte resultante da desigualdade social brasileira; cientes de que, como sujeitos da própria história somos condicionados, mas não determinados (Freire, 1996); e que podemos e devemos intervir na realidade, a fim de transformá-la, finalizo essa dissertação com um poema de Alexandre Bolmann intitulado *O direito que eu quero*⁹.

Não quero o direito asséptico
 Que finge neutralidade
 Enquanto usa perfume francês
 Bebe champanhe e come caviar.
 Quero o Direito
 Que para além da norma
 Brota da vida
 Quero o Direito que exala
 O cheiro de suor de um trem lotado
 Que come a marmitta fria
 De quem trabalha a terra
 Sem ter um pedaço de chão
 Que sobe o morro
 Carregando nas costas
 O peso do cansaço e do preconceito
 Que se pinta de negro, de índio
 Que atravessa o Mediterrâneo em bote
 Que não tem onde dormir,
 Está entregue à própria sorte
 Que é vítima de violência
 Por conta de suas posições pessoais
 Que se coloca ao lado de quem tem menos
 E não abaixa a cabeça
 Pra quem se acha mais
 Que tem coragem de enxergar
 Que nesse mundo onde as coisas
 São mais protegidas do que aqueles
 Que deveriam possuí-las
 Não está nada direito
 Quero o Direito
 Que ousa arregaçar as mangas
 E encarar o muito
 Que ainda precisa ser feito.

⁹ Disponível em <https://gilvander.org.br/site/poema-o-direito-que-quiero-de-alexandre-bolmann/>

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo; SUSSEKIND, Maria Luiza (org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente – Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise o trabalho: perspectivas de fim de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). *Políticas e práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BOLMAN, Alexandre. *O direito que eu quero*. Disponível em <https://gilvander.org.br/site/poema-o-direito-que-quiero-de-alexandre-bolmann/>. Acesso em 2 mar. 2023.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 14.113 de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 8.842 de 04 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891*. Casa Civil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Casa Civil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Casa Civil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Brasília: Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Brasília: Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2012-2019*. Disponível em https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Principais_destaque_PNAD_continua/2012_2019/PNAD_continua_retrospectiva_2012_2019.pdf. Acesso em 2 maio 2022.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa por Amostra de Domicílio Contínua*. Quarto Trimestre de 2019. Publicada em 14 fev. 2020. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_4tri.pdf. Acesso em 2 maio 2022.

BRASIL. MEC. INEP. *EducaCenso 1997-2014*. Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em 2 maio 2022.

BRASIL. MEC. INEP. *EducaCenso 2015*. Disponível em https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em 2 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 05 de julho de 2000. Brasil, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 16 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 6 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral. *Decreto n. 10.656 de 22 de março de 2021*. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em 2 mar. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Estatuto do Idoso*. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2003. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/530232/estatuto_do_idoso_1ed.pdf. Acesso em 16 mai. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.html. Acesso em 8 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.html. Acesso em 8 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em 16 maio 2022.

CAMARANO, Ana Amélia (org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. 1. ed., 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista Reveja* (UFMG), v. 1, 2007. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em 24 jan. 2023.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Revista Perspectiva*. Brasília, v. 22, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em <C:/Users/Usuario/Downloads/10086-Texto%20do%20Artigo-30097-1-10-20090330.pdf>. Acesso em 6 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Nilda Alves: praticantes pensantes de cotidianos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p. 108-130, maio/jun./ago. 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 abr. 2022.

HARVEY, David. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 73-89.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 fev. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos. Após 20 anos da Lei n. 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 16 maio 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. *Revista Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/>. Acesso em 13 mar. 2023.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

NERI, Anita Liberalesso. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FUENTES, Daniel; COSENZA, Ramon M. (org.). *Neuropsicologia do envelhecimento*. Porto Alegre, Artmed, 2013.

NERI, Anita Liberalesso. Velhice e temporalidade. *Revista Tempo e Presença*. Rio de Janeiro, ano 0, v. 18, n. 286, p. 21-24, mar.-abr., 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, p. 59-73, set./out./nov. 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Diferentes concepções sobre a velhice e a visão otimista da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Revista Conexão UEPG*. v. 1, n. 1, p. 30-34, jan.-dez. 2005. Disponível em revistas.uepg.br/index.php/conexão/article/view/3884/2746. Acesso em 15 maio 2023.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PAULA, Rousane da Silva. O não-lugar da pessoa idosa na educação. *Revista Práxis Educacional*. v. 5, n. 7, p. 29-43, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. *Educ. Foco*. Juiz de Fora. v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. *Referenciais Curriculares*. SEME, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Regimento Interno do Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí. CREMII, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Decreto Municipal n. 109 de 15 de julho de 2022. Altera o endereço do “Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí – CREMII”, unidade administrativa criada e denominada através do Decreto nº. 026, de 28 de abril de 2017. *Diário Oficial de Itaboraí*, ed. 129, ano IV de 15 de julho de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Decreto Municipal n. 26 de 28 de abril de 2017. Cria o Centro de Referência de Educação Municipal de Idosos de Itaboraí como Unidade Administrativa. *Diário do Leste*, ed. 1.711 de 06 de maio de 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Lei n. 2.500 de 25 de agosto de 2014. Consolida a legislação que institui o Programa Municipal Dinheiro na Escola. *Jornal Itaboraí* 861 de 29 de agosto de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Lei n. 2.561 de 01 de julho de 2015. Dispõe sobre o Conselho Municipal dos Direitos do Idos - CMDI - e o Fundo Municipal dos Direitos do Idoso - FUMDI. *Diário do Leste*, ed. 1.168 de 02 de julho de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. *Referenciais Curriculares*. SEMEC, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. *Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino*. SEMEC, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. Secretaria de Planejamento e Coordenação. *Itadados 2019*. Itaboraí, 2019. Disponível em https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/ITADADOS_2006.pdf. Acesso em 15 jan. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. *Sistema Municipal de Educação*. SEMEC, 2000.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. *O Livro de Ouro da História do Brasil - Do descobrimento à globalização*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

QUINTANA, Mário. *O tempo*. Disponível em <https://prosped.com.br/arte/poema-mario-quintana-o-tempo/>. Acesso em 26 jan. 2023.

RAMALHO, Zé. *Cidadão*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/>. Acesso em 2 mar. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RUMMERT, Sonia M.; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul.-set., p. 717-738, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?lang=pt>. Acesso em 13 mar. 2023.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SARAMAGO, José. Disponível em <http://caderno.josesaramago.org/2008/09/17/palavras-para-uma-cidade>. Acesso em 13 mar. 2023.

SILVA, Adriana Barbosa da. *O currículo na educação de jovens e adultos: uma análise da experiência do município de Itaboraí*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOARES, Leôncio José G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. In: VENTURA, Jaqueline P. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.