



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Milene de Macedo Sena

**A infância e a escola nas memórias
dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados**

Vitória da Conquista, Bahia

2016

Milene de Macedo Sena

A infância e a escola nas memórias
dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Vitória da Conquista, Bahia

2016

Sena, Milene de Macedo.

A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados / Milene de Macedo Sena. - 2016.

117 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Jesus Brandão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA, 2016.

1. Alfabetização de adultos. 2. Infância. 3. Política e educação. 4. Memória.
5. Escolarização. I. Brandão, Isabel Cristina de Jesus. II. Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 374.0124 – 23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
Fone: (77) 3424-8749 E-mail: ppged@uesb.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e três dias do mês de março de 2016, às 10h00min, na Sala da Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela Defesa de Dissertação intitulada "A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados", apresentada pela mestrande Milene de Macedo Sena, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina de Jesus Brandão e contou com a participação das Professoras Doutoras: Lenina Lopes Soares Silva (IFRN) e Maria Cristina Dantas Pina (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 horas e _____ minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: *O trabalho atende plenamente os requisitos para uma dissertação nos aspectos teórico e metodológicos. Apresenta uma temática relevante para o campo educacional e inovações para pesquisa no campo da sociologia da infância. A banca recomenda a publicação em forma de livro ou artigos.*

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final Approvada

Isabel C. J. Brandão
Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão
(Orientadora)

Lenina Lopes Soares Silva
Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva
(Examinadora Externa)

Maria Cristina Dantas Pina
Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
(Examinadora Interna)

Milene de Macedo Sena
Milene de Macedo Sena
(Mestrande)

AGRADECIMENTOS

Muito feliz e com muita gratidão, fecho um ciclo de minha vida. Agradeço aos meus amados, sempre presentes, e que trazem mais alegria e leveza, perfume e música para minha vida.

À Emília e Danilo (minha mãe e o meu irmão) por estarei comigo nesta vida.

À Janilson, meu Jan, companheiro de todas as horas, por seu amor.

À minha orientadora Isabel, pelos momentos oportunos de aprendizagens, acolhida, incentivo e compreensão, pela confiança que deposita em mim. Pela relação próxima, pela amizade oferecida e por todas as orientações e indicações, que em muito contribuíram e contribuem para a minha vida acadêmica e pessoal.

À professora Lenina pelo acolhimento e por muito me ensinar.

À Nathalie, Denise, Fernanda, Laura, Vitória, Jaqueline, Magali, Bernardo, Gustavo, Verônica, Cláudia e a Luisa por trazerem mais sorrisos e beleza para minha vida – por trazerem mais doçura e encanto em momentos difíceis.

Aos amigos de infância/adolescência e os de hoje, sempre presentes.

À Lourdes Teixeira das trajetórias de vidas cruzadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a todos que dele faz parte: os colegas de turma, especialmente, à Oney (companheira desde o primeiro dia de aula), Solange e Charlene das trocas todas feitas, a todos os professores e a secretária que sempre estiveram disponíveis e muito ajudaram na concretização deste trabalho.

Às professoras que compuseram a banca examinadora: Profa. Dra. Lenina Silva, Profa. Dra. Sheila Sales, Profa. Dr^a Liana Sodré, Profa. Dr^a Maria Cristina Dantas Pina.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb, pela concessão da bolsa de mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infância e Educação Infantil.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Aos sujeitos sociais participantes desta pesquisa, que narraram suas memórias, narraram sobre sua infância e sobre a escola, que debulharam suas histórias de vida.

De coração, agradeço a todos, que fizeram, e fazem parte, desta caminhada e estão comigo nesta vida: com os ensinamentos, com o acolhimento, com as palavras, com a escuta, com o sorriso, com as vibrações, com sua amizade, com seu amor, com suas memórias.

*A memória é infinita;
toda a consciência é mediatizada por ela.*
(FENTRESS & WICKHAN)

Sena, Milene de Macedo. **A infância e a escola nas memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados**. Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA, 2016.

RESUMO

A pesquisa se insere no campo das Políticas Públicas e Gestão da Educação em que as memórias da infância e da escola dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados são entendidas como fontes de reflexões e de construção de conhecimento neste campo. Tem como objetivo geral analisar as memórias de infância e de escola de alfabetizados do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA/Brasil Alfabetizado do município de Vitória da Conquista, Bahia, visando a compreender como lembram da infância e de relações ou não com a escola. Aqui a proposta foi debruçar-se sobre as memórias de alunos que não foram alfabetizados/escolarizados em outro tempo de suas vidas. Então, o enfoque está nas memórias, além de discutir as políticas educacionais voltadas para a infância e para a alfabetização de jovens e adultos. Caracteriza-se como uma investigação qualitativa. Nesse sentido, os caminhos teórico-metodológicos consideram a leitura de referenciais dos campos que permeiam a investigação. Somam-se a leitura de documentos sobre as políticas de educação no Brasil, o Programa TOPA e a coleta de depoimentos orais dos sujeitos que participam do referido Programa a partir de entrevistas semiestruturadas. Nesta perspectiva, do aporte teórico recorreremos aos conceitos de Estado e Políticas trazidos por Harvey (1989), ao tempo em que se recorre a Arroyo (2005; 2009), cuja discussão permite a reflexão sobre os sujeitos da EJA e os processos de escolarização; Arroyo e Abramowicz (2009) a respeito da escola como direito; Sarmiento (2009) que auxilia para pensarmos a infância; Gullestad (2005), que defende um olhar crítico sobre as lembranças da infância; Bosi (1983; 2003), Walter Benjamin (1987a; 1987b; 2014) e Santos (2012), sobre as questões inerentes à memória. Nessa seara, acreditamos que as lembranças da infância podem, pois, constituir uma fonte para o entendimento da chegada à adulez sem a escolarização.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos; Infância; Política e Educação; Memória; Escolarização.

ABSTRACT

The research has been inserted in the field of Public Policy and Management Education in the memories of childhood and school of young subjects and unschooled adults are seen as sources of reflections and construction of knowledge in this field. It has as main objective to analyze the childhood memories and the literacy program for school All for Literacy - TOPA / Literate Brazil in the city of Vitória da Conquista, state of Bahia, to understand how to remember the childhood and relationships or not with school environment. Here it has leaned over the students' memories who were not literate / educated in another time of their lives, so the focus is on the memories, and to discuss educational policies for early childhood and literacy for youth and adults. It is characterized as a qualitative research. In this sense, the theoretical and methodological approaches consider reading of references fields that permeate the investigation. The TOPA program and the collection of oral testimonies of individuals participating in that program from semi-structured interviews have added to reading documents on education policies in Brazil. In this perspective, from the theoretical framework, we have referred the concepts of State and Policies brought by Harvey (1989), also resorting to Arroyo (2005; 2009) whose discussion allows for reflection on the subject of adult and youth education and schooling processes; Arroyo and Abramowicz (2009) about the school as a right; Sarmento (2009), which helps to think of childhood; and Bosi (2003), Walter Benjamin (1987a; 1987b; 2014) and Santos (2012) inherent to memory concerns. In this area, we believe that childhood memories can therefore be a source for understanding the arrival at adulthood without schooling.

Keywords: Adult Literacy; Childhood; Policy and Education; Memory; Schooling.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	14
2.1	A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	17
2.2	AS TÉCNICAS E A ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA	22
2.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO?	33
2.4	DIMENSÕES DA MEMÓRIA	40
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA E PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	45
3.1	MATIZES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	46
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA	55
3.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	65
3.4	INFÂNCIA SEM ALFABETIZAR X	71
	ALFABETIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A FASE ADULTA	
4	(RE)MEMORANDO E DEBULHANDO: A INFÂNCIA E A ESCOLA DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS	76
4.1	MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ESCOLA: “MINHA INFÂNCIA FOI DE TRABALHO”, “ESCOLA NÃO É PRA MENINA”, “FAZIA ARTE DE MENINO	78
4.2	A ALFABETIZAÇÃO NA VIDA ADULTA	97
5	CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	114
	APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	115

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se no campo das Políticas Públicas e Gestão da Educação em que as memórias da infância e da escola dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados são entendidas como fontes de reflexões e de construção de conhecimento neste campo. O olhar investigativo está voltado para os sujeitos da alfabetização de jovens e adultos. Neste sentido, a pesquisa teve a intenção de analisar as memórias de infância e de escola dos alunos e ex-alunos do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA /Brasil Alfabetizado, tendo como foco o grupo de alfabetizandos do município de Vitória da Conquista¹, Bahia.

A população do referido município, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2014, era de 340.199 habitantes. De acordo, com os dados disponíveis nos *sites* oficiais da prefeitura, do IBGE e da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais do Estado da Bahia – SEI, a estimativa em 2015 era de 343.230 habitantes, sendo 32.127 na zona rural e 274.739 na zona urbana. Ainda, de acordo, com estes indicadores, a grande maioria da população se denomina como parda (56,8%), reside na zona urbana, é composta por mulheres e se dizem católicos apostólicos romanos. É importante destacar que, em 2013, houve 51.359 matrículas no Ensino Fundamental, 10.207 crianças estavam matriculadas instituições de educação infantil e que 241.855 pessoas eram alfabetizadas.

O TOPA foi instituído em 2006, no Estado da Bahia, e faz parte do Programa Brasil Alfabetizado/PBA, de âmbito federal. Esse tem o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo e incentivar a continuidade dos estudos daqueles que enfrentaram passagens desagradáveis ou que não tiveram acesso à escola em outro tempo de suas vidas. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria do Estado da Bahia/ Diretoria Regional de Ensino – DIREC/20, em 2011 a taxa de analfabetismo era de 16,6 %, eram 1.729.297 analfabetos com 15 anos ou mais.

No município, em estudo, o índice era 12,9% e foram cadastrados na sétima etapa (2013/2014) do Programa, 2.788 alfabetizandos, sendo 1.736 (62,27 %) do sexo feminino; 982 (35,22%) moradores da zona rural; 1.516 (54,36 %) na faixa etária a partir dos 45 anos; 1.162 (41,68 %) trabalhadores rurais; e 352 (12,63 %) aposentados. Esses dados mostram que a maioria dos matriculados são mulheres, mais da metade com faixa etária acima de 45 anos e uma parcela está na condição de trabalhadores rurais.

¹ O município localiza-se no Centro-Sul baiano e está situado na microrregião de Vitória da Conquista, no território de identidade do mesmo nome Possui a quinta maior economia da Bahia. Esta área vem crescendo, especialmente, no setor de serviços: o comércio, os serviços educacionais e os de saúde e da construção civil.

O interesse em estudar as memórias de infância dos sujeitos surgiu em decorrência do contato pessoal estabelecido com o Programa Brasil Alfabetizado, inicialmente como alfabetizadora, depois como coordenadora de turmas e mais tarde como professora/formadora dos sujeitos-alfabetizadores e coordenadores de turmas. Nesse momento trabalhava fazendo o acompanhamento da prática pedagógica e desse contato passei a compreender que esse Programa envolve várias questões políticas, sociais, culturais, econômicas e discursivas.

Nesse sentido, começamos a nos apropriar de estudos em torno de produções científicas que tratam de memórias e histórias, pois essas “[...] não são apenas socialmente produzidas; também podem ser socialmente produtivas. [...] sua história de vida ajuda não somente a retrabalhar o passado, mas também a retrabalhar o presente e imaginar o futuro através do passado”. (GULLESTAD, 2005, p. 521).

E ainda, “não obstante, pelo viés da memória é possível analisar o vivido e recordá-lo, é fazer o tempo passado se presentificar analítica e oralmente, *subjetivar* publicamente quem já está sendo relegado ao esquecimento”. (TEDESCO, 2002, p. 43, grifo do autor).

Diante disso, a relevância desta pesquisa encontra-se no fato de assumir o desafio de tornar visível uma problemática ainda emergente: trazer as memórias dos sujeitos adultos e idosos e a relação que foi estabelecida com a escola na infância, para que essas possam permitir analisar as políticas públicas educacionais pelo olhar dos sujeitos que as vivenciam. Além disso, situa-se no campo das pesquisas e estudos sobre a infância, considerando as diferentes infâncias, suas especificidades e singularidades.

O trabalho se justifica por possibilitar estudar a infância e as memórias de infância implicando na quebra de paradigmas. Isso porque esta pesquisa constitui-se, em essência, como uma possibilidade de estabelecer relações entre realidades temporais, espaciais, individuais, coletivas, sociais e políticas distintas. De igual modo, reconhecemos que as memórias da infância e dos processos educacionais podem se constituir como fontes de pesquisa para o entendimento das formas como a escola foi oferecida à infância dos sujeitos das classes populares. Essas perspectivas nos auxiliam no debate para a construção de políticas públicas que sejam formuladas, observando a existência de diferentes sujeitos, realidades e demandas educacionais, políticas, sociais e econômicas.

Esta pesquisa sobre políticas e gestão da educação e sobre a infância dos sujeitos jovens e adultos, a partir da memória, tem como questão norteadora: Em que medida as

memórias de infância e de escola podem possibilitar a compreensão acerca da chegada à idade adulta sem escolarização?

Assim, temos como objetivo geral analisar as memórias de infância e de escola de alfabetizados do Programa TOPA, visando a compreender como lembram da infância e de relações ou não com a escola.

Elencamos como objetivos específicos: compreender a relação dos alunos com a escola durante a infância; identificar a concepção dos alunos sobre a escola; identificar os fatores que contribuíram para a não escolarização durante a infância.

A pesquisa fundamenta-se, basicamente, nos pressupostos da Sociologia da Infância, nos estudos da memória e das políticas educacionais. Nesse contexto, além de lançar luz sobre as memórias dos sujeitos, é proposta a discussão do conceito de infância, considerando as diferentes infâncias, suas singularidades e especificidades. Para tanto, recorreremos a Manuel Sarmiento (2005; 2006), que instiga o debate referente à Sociologia da Infância, refutando uma concepção uniformizadora da infância, na medida em que se refere à infância como uma variável de análise social, categoria geracional e relacionada intrinsecamente com as variáveis de classe social, gênero, raça e etnia.

O referencial teórico sobre os conceitos e discussões acerca do Estado e Políticas trazidos por Harvey (1989), Oliveira (2014), Souza (2015) ao mesmo tempo em que nos apoiamos em Arroyo (2005; 2009), cuja discussão permite a reflexão sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA e os processos de escolarização, e a respeito da escola como direito.

Dos pressupostos da memória, foram trabalhados aspectos teóricos encontrados em Walter Benjamin (1987a; 1987b; 2014): das questões inerentes à memória à compreensão da relação entre passado e presente, ao mesmo tempo em que este autor contribui substancialmente para reflexões sobre a infância e a educação. Foram abordadas as noções sobre memória construídas por Gullestad (2005), que defende um olhar crítico sobre as lembranças da infância, além de Bosi (1983, 2003) e Santos (2012), acerca das questões inerentes à memória.

As dimensões da memória permitem a compreensão do movimento dialético que compõe o fenômeno educativo (tanto os escolares como os não escolares) e, ainda, as tensões dialéticas existentes entre o eu da infância e o eu adulto.

Essa pesquisa de cunho qualitativo teve como base empírica os depoimentos dos alfabetizados do Programa TOPA através do instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, pelo qual buscamos encontrar as lembranças do que foi marcante na infância

desses sujeitos. Assim, podemos compreender que as memórias da infância constituem-se como fontes de pesquisa para o entendimento da chegada à adultez sem a escolarização.

O formato do estudo consta de três seções, referentes aos capítulos desta dissertação. Também constam a introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo, **O percurso teórico-metodológico da pesquisa**, são apresentados o itinerário da pesquisa, a abordagem metodológica, a aproximação com o objeto de pesquisa e as técnicas de investigação. Em seguida, no capítulo **Políticas educacionais para a infância e para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil**, são tecidas discussões inerentes à política educacional para a infância e para a educação de jovens e adultos do período de 1945 aos dias atuais; os matizes das políticas educacionais, bem como das políticas para a infância e para a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, enveredase, basicamente, pelas discussões acerca do direito à educação que fora negado a muitos durante a infância. No terceiro capítulo, **(Re)morando e debulhando: a infância e a escola dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados e em processo de alfabetização**, são apresentados a análise e a interpretação dos dados, à luz dos estudos sobre memória, em que foi possível revelar as relações ou não com a escola durante a infância, as trajetórias perversas e de negação, em que memórias de infância, escola e trabalhos são entremeadas. Por último, as **Considerações adicionais**, em que retomamos aspectos da pesquisa, considerando seus objetivos e as conclusões preliminares, já que este estudo pode ser considerado como uma possibilidade de suscitar reflexões e provocar estudos outros com as temáticas.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entender a relação que os alunos do Programa TOPA estabeleceram com a escola durante a infância para chegar à fase adulta sem escolarização trazendo as memórias é uma tentativa de entender o cotidiano e a expressão subjetiva dos sujeitos, quais as suas representações, o que eles pensam e sentem sobre a escola.

Nesse sentido, conforme as noções de Bosi (1983), ao registrar a voz do sujeito, registramos através dela a vida e o pensamento de diferentes sujeitos e, paralelamente, este registro alcança uma memória pessoal que também é social e grupal.

Para alcançar os objetivos propostos, alicerça-se nas contribuições dos estudos da memória por entender que as dimensões da memória permitem a compreensão do movimento dialético que compõe o fenômeno educativo e, ainda, as tensões dialéticas existentes entre o eu da infância e o eu do jovem/adulto/idoso.

Conforme Tedesco (2002),

A memória hoje é fundamental porque a sociedade da informação, da técnica e da racionalidade econômico-consumista faz o tempo andar mais rápido – fala-se em tempo real – e dá funcionalidades diferentes aos espaços e às coisas; os objetos perdem significados mais depressa, possuem reduzido seu tempo de duração e significação. A esfera da memória e dos depoimentos orais, genealógicos e biográficos está contribuindo em muito para o campo de análise histórica, ligando temporalidades, fazendo-as se entrecruzar, bem como resgatando atores sociais silenciados, dimensões do real pouco visíveis. (TEDESCO, 2002, p. 44).

O olhar do adulto sobre sua infância, sobre suas vivências, especialmente as vivências de escolarização, torna possível “um vislumbre do que pode ser uma criança” (GULLESTAD, 2005, p. 527). Ao trazer as interlocuções entre a memória da infância e o processo de escolarização, o adulto tece dialeticamente reflexões entre essas duas etapas, ou seja, entre o passado e o presente.

Ao fazer esta opção há o entendimento do reconhecimento de uma realidade social construída por seres humanos que experienciam com intuições e emoções, com subjetividades (e intersubjetividades). Concomitantemente, existe o diálogo entre o individual e o social ao colocar em evidência o modo como cada um mobiliza seus conhecimentos. Há a possibilidade de permitir a análise das dimensões pessoais e, por conseguinte, o entendimento do processo de não escolarização, pode permitir universalizar “[...] as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

Desse modo, as memórias trazem uma forte ligação entre o individual e o social, além de produzir sentidos.

Lidar com a memória é mexer com gente, com interpretações presentificadas e, por que não dizer, intencionalizadas; com representações sociais reificadas e/ou pouco explicadas em termos de origem e objetivo; com camadas múltiplas de tempos e de espaços que se alimentam ou não de valores e significados culturais, manifestos nas condições objetivas de existência no passado, na atualidade e com intenções projetivas; é remover (res)sentimentos individuais, grupais (étnicos, familiares, partidários, raciais, nacionais...), visíveis ou velados, sentidos ou ignorados, conscientes ou enquadrados; é também, por que não, criar condições (voz e vez) para ouvir e problematizar vozes esquecidas, enquadradas, excluídas e/ou incluídas marginalmente [...] (TEDESCO, 2002, p. 9-10).

Com efeito, partindo das narrativas é possível registrar seus saberes, memórias, sentidos. É sabido que as fontes orais conseguem preencher muitos hiatos históricos deixados pelas fontes bibliográficas. Portanto, na dimensão da memória se agrupam fragmentos de história, lembranças pessoais, de eventos da natureza e épicos e, por conseguinte são descortinadas as *nuances* da realidade social.

Ao fazer emergir suas memórias o sujeito diz, do mesmo modo, da estrutura (macro), das relações e interações estabelecidas com a sociedade, da exclusão/inclusão. Então, ao estudar a infância buscamos entender o universo do qual faz parte, o social, a cultura, as relações que foram construídas a respeito da escolarização. Sendo assim, cada história narrada, diz do itinerário individual e singular; diz, também, de algum modo do universo social mais amplo: “Há, portanto, uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe. (BOSI, 2003, p. 18)”.

Nesta empreitada, o pesquisador deve ficar atento a essas questões, como afirma Bosi (2003),

Cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época. (BOSI, 2003, p. 18).

Com base no exposto, podemos afirmar que, para adentrar na concepção de mundo dos alfabetizandos, e na medida em que há o desvelamento de suas dinâmicas (como constroem conhecimentos na práxis, como suas representações² comportam-se, relacionam-se, veem-se, enfim, qual o modo de ser existente), há a necessidade de sensibilidade do

² Representações sociais, aqui entendidas como categorias de pensamento, uma expressão sociológica: a forma como o sujeito pensa, percebe, expressa, como se desenvolve e explica a realidade. Sobre representações ver Maria Cecília de Souza Minayo. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.

pesquisador. O que o entrevistador ouve e registra é um discurso no qual o sujeito diz das representações que tem dos fatos de sua vida. Quem narra fala sobre sua existência ao longo do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que considerar significativos, fala das relações estabelecidas com seus pares, com seu grupo, com a escola, assim, o pesquisador tem a responsabilidade de desvendar tais concepções.

Para elucidar a questão das relações entre as memórias da infância e da escola necessitamos de uma série de pesquisas e estudos teóricos e documentais. Nesse sentido, foi realizado um levantamento documental, um estudo sobre o Programa TOPA e a história da educação de pessoas jovens e adultas, para melhor compreendermos as lembranças dos sujeitos que ingressam nos programas de alfabetização envoltas nas questões relacionadas às políticas públicas.

Ao enveredar pelo projeto epistemológico das histórias e memórias dos sujeitos, é interessante o entendimento do contexto vivido no passado, o contexto vivido no presente e o contexto da entrevista (ABRAHÃO, 2003). Ainda sobre isto, Bosi (2003) revela:

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai-se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada nos depoimentos. (BOSI, 2003, p. 56).

Doravante há a compreensão do objeto em estudo e a possibilidade de compreensão do histórico, do político e do social envolvidos nas lembranças dos sujeitos.

Assim, neste capítulo, trazemos o campo da memória como instrumento metodológico e analítico para o tema investigado, trazemos o itinerário do processo de construção de conhecimento, como o objeto de investigação foi sendo construído e como a pesquisa foi situada no tempo e espaço.

2.1 A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Para se aproximar do objeto de pesquisa e delimitá-lo, na tentativa de compreender como estão organizadas as discussões em torno da infância dos sujeitos não escolarizados da EJA, se fez necessário um levantamento bibliográfico.

Para a realização do levantamento bibliográfico, buscamos as produções acadêmicas acerca da Infância e da Educação de Jovens e Adultos. Assim, foram tomados como fontes de referências o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), além dos resumos³ das teses e dissertações publicadas pelo Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por serem reconhecidos como espaços e instituições que buscam o desenvolvimento e consolidação de pesquisas e, de igual modo, se constituem como importantes instrumentos de divulgação de pesquisas.

A análise das produções divulgadas no período de 2004 a 2014 foi incentivada pela inquietação de sabermos o que se tem produzido nos últimos anos, como estão sendo realizadas as pesquisas, como estão sendo tratadas as problemáticas acerca da infância e da EJA e situar o objeto a partir das produções mais recentes. A revisão sistemática desses trabalhos foi baseada nos descritores Infância, Educação de Jovens e Adultos e Memória, sendo selecionados para análise apenas aqueles que, de algum modo, se referiam ao entrelaçamento das temáticas.

Vale dizer que, no decorrer do levantamento, encontramos aproximadamente 450 (quatrocentos e cinquenta) trabalhos que de algum modo tratavam das temáticas, mas nem sempre apresentavam um dos descritores. Foram elencadas as produções que tratavam da Infância e da Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, após a identificação dos trabalhos em que havia a presença de um ou mais descritores, foi feita a leitura de cada texto, a fim de selecionar e analisar aqueles mais afinados com as temáticas Infância, EJA e Memórias, visto ser este o ponto central do estudo.

Sinteticamente, tem-se o seguinte desenho: a) leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos que abordam as temáticas; b) a partir dos descritores, seleção dos textos que têm proximidade com o objeto de estudo; c) análise dos trabalhos selecionados, buscando explicitar as questões conceituais e teórico-metodológicas.

³ No momento da realização do levantamento não foram encontrados os trabalhos completos, mesmo acessando a biblioteca em que foram depositados.

Na ANPED foram escolhidos dois Grupos de Trabalho (GT): Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18). Vale salientar que foram selecionados apenas os trabalhos categorizados como comunicação oral. Na ANPAE foram selecionados, inicialmente, textos que tratavam da infância e da educação de jovens e adultos. Os trabalhos apresentados nos simpósios até 2009 são organizados por nome do autor, em ordem alfabética – somente nos dois últimos simpósios é que foram organizados por eixos temáticos. Já no banco de teses e dissertações da CAPES, foram selecionados os resumos da área de educação nos quais aparecessem pelo menos dois dos descritores.

Sob o prisma quantitativo, houve a seleção de 25 (vinte e cinco) produções, como visto no Quadro 01. Destas, a maioria foi encontrada dentro da perspectiva da EJA. Assim, constatamos que grande parcela dos textos está concentrada neste campo de estudo. Esta diferença substantiva entre os demais campos em análise leva-nos a pensar na necessidade de se produzir e divulgar mais trabalhos que façam referência e tragam questionamentos acerca das diferentes infâncias e dos processos de escolarização e alfabetização destes sujeitos. Esses que, por vezes, passam por processos que se estabeleceram como passagens desagradáveis, marcadas por interrupções e por fracasso em suas vidas.

Quadro 01 – Quantidade de trabalhos selecionados

Base de Dados	Quantidade de trabalhos selecionados
ANPED	12
ANPAE	07
CAPES	06
Total	25

Fonte: Elaboração da autora, conforme as produções encontradas nas bases de dados citadas.

Após as leituras dos resumos e palavras-chave, foram elencados para a análise 9 (nove) trabalhos, sendo 5 (cinco) da ANPED – um do GT 07 e 4 (quatro) do GT 18. Da ANPAE foi selecionada uma produção e no banco de teses e dissertações da CAPES 3 (três) resumos de um universo de aproximadamente 400 (quatrocentos) encontrados quando do momento da pesquisa. Os quadros que se seguem ilustram as produções selecionadas.

Quadro 02: Publicações selecionadas e analisadas – ANPED

Ano de publicação/ reunião	Autor(es)	Título	GT	Instituição
34ª Reunião/2011	Áurea da Silva Pereira	A construção social das mulheres de Saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D.Amélia e as memórias de escola	18	UNEB
35ª Reunião/2012	Áurea da Silva Pereira	Em Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pesada de quem sabe mais...”.	18	UNEB
36ª Reunião/ 2013	Deise Arenhart	Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social	07	UFF
36ª Reunião /2013	Andrea da Paixão Fernandes	Por entre trilhas...Lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola	18	UERJ/SME-RJ
36ª Reunião / 2013	Jailson Costa da Silva; Marinaide Lima de Queiroz Freitas	O Mobral e as vozes dos sujeitos sertanejos, após quatro décadas	18	UFAL

Fonte: Elaboração da autora, conforme as produções encontradas nas bases de dados citadas.

Quadro 03: Publicações selecionadas e analisadas – ANPAE

Ano de publicação/ reunião	Autor(es)	Título	GT	Instituição
2009	Maria Antonia Brandão de Andrade, Mônica Celestino Santos, Renato Santos do Nascimento	A avaliação do Programa Brasil Alfabetizado na Educação de Jovens e Adultos: um relato das experiências do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) no estado da Bahia		Não informado

Fonte: Elaboração da autora, conforme as produções encontradas nas bases de dados citadas.

Quadro 04: Publicações selecionadas e analisadas – CAPES

Ano de publicação/ reunião	Autor(es)	Título	Instituição
2011	Mônica Pereira	Trajétórias de exclusão e novas expectativas: um estudo sobre jovens e adultos em Processo de alfabetização no município de Araraquara -SP	UFSCar
2012	Andréa da Paixão Fernandes	Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola.	Unicamp
2012	Maria Claudia Meira Santos Barros	Memória, História e representação social: o REAJA em Vitória da Conquista, de 1997 a 2002.	Universidade de Tiradentes - UNIT

Fonte: Elaboração da autora, conforme as produções encontradas nas bases de dados citadas.

No decorrer do mapeamento, foi observado que grande parte da produção acadêmica, voltada para a educação de crianças de 0 a 6 anos, reverbera pelas temáticas acerca do desenvolvimento infantil, brinquedo e brincadeiras; relações entre adultos e crianças e entre criança-criança. Neste âmbito, também, há a identificação de estudos relativos à alfabetização e à leitura, ao Ensino Fundamental, à dicotomia educar-cuidar, e há estudos relativos à história e às políticas da Educação Infantil.

A respeito das produções sobre educação de jovens e adultos, foram identificados estudos acerca da avaliação de programas de alfabetização, sobre quem são os sujeitos da EJA, os sentidos que os alunos constroem sobre a escola, como se processam a leitura e a escrita, sobre o letramento, quais as concepções de alfabetização, as histórias de vida e a formação de professores alfabetizadores.

Ainda que, para a realização do levantamento, o recorte temporal tenha sido de dez anos (2004 a 2014), as publicações selecionadas e analisadas estão concentradas no período de 2009 a 2013, talvez por ser um período de ascensão de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo em questão. Destas publicações, a maioria dos autores é do sexo feminino e tem uma aproximação com o objeto de estudo.

Vale afirmar que, entre as produções selecionadas e analisadas, grande parcela foi produzida dentro de instituições que estão localizadas na região Sudeste do país, principalmente no eixo Rio de Janeiro – São Paulo. Estas informações sobre as produções

analisadas suscitam-nos, por exemplo, a refletir sobre questões a respeito das problemáticas relacionadas à construção de conhecimentos em questões de gênero e construção de conhecimento e desigualdades regionais.

Dos trabalhos analisados, grande parte se concentra no campo da educação de pessoas jovens e adultas. Assim, foi possível verificar que estes trabalhos trazem como conceitos-chave: a alfabetização e o letramento, a exclusão, a evasão escolar, o direito negado à educação, as trajetórias escolares. As referidas produções se constituem, basicamente, de pesquisas de doutoramento e de mestrado, que trazem como pressupostos teórico-metodológicos a pesquisa, que denominam como etnográfica, e aqueles no campo das histórias de vida, narrativas e história oral e recorrem à entrevista como instrumento de pesquisa. Quanto aos autores mais utilizados, destacam-se: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Pierre Bourdieu e Vanilda Paiva.

Ao ter por pressuposto que a infância e a adultez têm uma complexa relação com a escola, a sociedade e o Estado, e que estes tempos de vivência, ao longo da história da educação brasileira, estiveram fora das prioridades políticas educacionais, foi-nos possível perceber, por meio do levantamento realizado, a grande lacuna existente sobre a temática: infância dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Tal fato possibilita novas incursões para o enfrentamento dos problemas educacionais e faz-nos refletir, de igual modo, a respeito do repertório temático que ao longo dos anos vem mobilizando os pesquisadores do campo da infância e da educação de jovens e adultos.

Sobre o elenco de produções acadêmicas referentes à EJA no período estabelecido para este levantamento (2004 a 2014), é pertinente considerar alguns pontos já citados. Dentre eles, destacam-se: a recorrência e a predominância de estudos sobre políticas públicas, financiamento e avaliação da EJA, letramento e aquisição da linguagem escrita, formação de professores alfabetizadores e poucos estudos sobre a especificidade da alfabetização de jovens e adultos no que se refere às memórias dos sujeitos. Comumente, não se ouvem estes alunos, suas histórias de vida, suas memórias. Essas histórias, normalmente, são contadas por estudiosos da área que fazem os apontamentos, levantam hipóteses, suposições a respeito da infância dos sujeitos não escolarizados, e não da perspectiva destes adultos não escolarizados, sujeitos estes implicados por resultados das relações sociais e políticas que envolvem sua subjetividade.

Sobre os estudos voltados para a infância, estes ainda apresentam lacunas no que diz respeito às diferentes infâncias e seus contextos e as relações entre infância e adultez especialmente, a respeito do processo de escolarização dos sujeitos. O referido fato expressa a

tendência de projetos e programas pensados e elaborados para a população mais pobre. Estes são sempre embasados em modelos de baixo custo, voltados para uma educação direcionada, apenas, para as novas exigências de um mundo globalizado e, sobretudo, sem levar em consideração as especificidades das diferentes infâncias, bem como o processo de acessibilidade e permanência desses sujeitos na escola. Este que é o reflexo da falta de políticas públicas e de Estado que realmente atendam as demandas dos sujeitos.

Nos trabalhos analisados, percebemos que não há um aprofundamento do entrelaçamento e das interfaces entre infância, memória e a educação de jovens e adultos. Isso nos revela a originalidade desta pesquisa, que se propõe a desvelar a memória da infância (e da escola) dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância, colaborando para significativas contribuições no campo das políticas públicas, demonstrando, ainda, a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas sobre o tema.

2.2 AS TÉCNICAS E A ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, importante instrumento para acessar informações sobre a infância e a escola nas memórias dos sujeitos alfabetizados do Programa TOPA. Nesse sentido, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) elucidam que

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade [...] tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processo ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

A entrevista semiestruturada tem foco sobre determinada temática com um roteiro de perguntas que podem fazer surgir informações relevantes para a pesquisa e permite a compreensão de determinado fenômeno em sua totalidade.

Haguette (1987) define a entrevista “[...] como um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado [...]” (HAGUETTE, 1987, p. 75).

A mesma autora destaca, também, a necessidade de se ter um roteiro previamente estabelecido, constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente elaborados de acordo

com a problemática central, a fim de que o pesquisador não se distancie do seu objetivo original.

Para Triviños (2013), a entrevista semiestruturada é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

A entrevista semiestruturada foi fundamental para esta pesquisa, visto que os sujeitos informantes puderam, com maior espontaneidade e liberdade, responder as perguntas dentro de sua concepção. De igual modo, nos ajudou a encontrar nas narrativas os elementos necessários para compreendermos o passado, resgatando das memórias aquilo que era substancial para essa apreensão, de maneira pertinente, para a análise das questões inerentes à infância e à escola dos sujeitos jovens e adultos.

Nessa perspectiva, através das narrativas das memórias dos sujeitos da pesquisa, foram registrados seus saberes, suas representações, percepções e concepções, pois “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido”. (BOSI, 2003, p. 56).

Nesta empreitada, a coleta, especialmente nos momentos das entrevistas, e a organização de dados foram permeadas por atenção, rigor e honestidade. A entrevista semiestruturada provocou nos pesquisados o desejo de narrar e de dizer algo sobre os momentos de sua infância e escolarização. As questões suscitadas nos conduziram à interpretação final respeitando os caminhos recordados pelos entrevistados, e isto deu à pesquisa um significado de pertinência com o objeto pesquisado.

Outra atitude foi aquela que possibilitou considerar a sensibilidade de ver e ouvir, além do uso de uma linguagem simples e acessível, a atenção ao que está na dinâmica dos pesquisados e, ainda, nos preparar para situações não previstas inicialmente. No momento das entrevistas, essa atitude nos deu condições de nos situarmos no contexto do entrevistado, para não corrigi-lo ou interrompê-lo.

Neste processo de pesquisa, foram registradas, em um diário, as dificuldades, dúvidas, anseios, os sons, as texturas de cada momento. Esta ferramenta se constituiu como uma fotografia do dia da pesquisa, um registro escrito das concatenações de ideias que

implicam em reflexão e em integração entre o que foi visto e o referencial teórico, bem como para se ter uma dimensão histórica do fenômeno estudado.

Além do levantamento bibliográfico realizado, nos foi de extrema importância o contato inicial com o campo empírico da pesquisa para a identificação dos sujeitos. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), o contato inicial com o campo possibilita a identificação dos informantes e de documentos, além da possibilidade de avaliar o contexto. Isso também foi observado por nós nesta pesquisa.

Assim, este período chamado de exploratório foi de fundamental importância para a coleta sistemática de dados. Foi estabelecido contato com a supervisão técnica-pedagógica do Programa na Diretoria Regional de Educação – DIREC/20, para termos uma visão panorâmica do referido programa, saber quantos alunos foram cadastrados, saber quantas turmas, saber onde as turmas estavam localizadas e conhecer o perfil dos alunos cadastrados.

Neste primeiro momento (entre os meses de maio e agosto de 2014), foi oportuno ouvir a supervisão técnica-pedagógica do Programa no município de Vitória da Conquista, para saber o que pensa a respeito do Programa e para identificar os sujeitos da pesquisa. Por meio do diálogo estabelecido com a equipe de supervisão técnica-pedagógica, tivemos acesso aos contatos telefônicos dos professores/alfabetizadores. Estes tinham conhecimento dos alunos, conheciam a realidade e tinham uma relação mais próxima com os sujeitos da pesquisa em decorrência do cotidiano das aulas. Este fato contribuiu para a seleção dos sujeitos.

Além disso, também mantivemos contato com um líder de uma comunidade que foi aluno do TOPA e nos trouxe notórias informações a respeito da história da comunidade, fato este que nos auxiliou na compreensão do *modus vivendi* (os modos de vida) de alguns participantes da entrevista.

A atitude de realizar conversas com o público em questão e com os gestores do Programa nos permitiu tornar os propósitos da pesquisa conhecidos e criar um clima de confiança para levantar informações relativas ao perfil dos pesquisados. Ainda nos possibilitou conhecer a linguagem usual, além de encontrar alfabetizandos/informantes que tinham disponibilidade para participar da pesquisa.

A escolha do campo onde foram colhidos os dados e a seleção dos sujeitos considerou as condições de acesso, no caso do campo, e a disponibilidade, no caso dos sujeitos. Nesses termos, foram escolhidos dois bairros da zona urbana de Vitória da Conquista, a saber: Centro e Ipanema, e duas localidades da zona rural: Lagoa das Flores e o Povoado de Lagoa de Maria Clemência.

Sobre Lagoa das Flores, cabe mencionar que esta localidade, embora nos acervos do Programa esteja caracterizada como zona rural, há uma dificuldade em defini-la ou caracterizá-la apenas, ou tão somente, como rural ou urbana, pois existem elementos que unem e/ou relacionam esses dois espaços (rural e urbano). Ou seja, Lagoa das Flores⁴ apresenta elementos do rural e do urbano. É um espaço que, ao mesmo tempo, tem moradores que vivem da horticultura (inclusive, esta localidade é responsável pela maior parte da produção de hortaliças consumidas no município, entre elas: alface, coentro, couve, beterraba, salsa e pimentão) e, em alguns casos de plantios que integram a agricultura de subsistência, tais como o feijão, o milho e a mandioca, e há moradores que vivem de atividades comerciais, a exemplo de mercados, restaurantes, farmácias e salão de beleza. Esta íntima relação campocidade também se dá por conta da proximidade do povoado com o centro urbano do município.

Já o Povoado de Maria Clemência⁵, localidade remanescente de quilombos, fica a 18 quilômetros da sede do município de Vitória da Conquista. Este povoado é composto por uma série de localidades – como se fossem bairros em uma cidade – e dentro destas há outras subdivisões, como se fossem nomes de ruas de um determinado centro urbano. Com base nas conversas informais e nas entrevistas tidas com os moradores do referido povoado, podemos relatar que a população de Maria de Clemência, em sua maioria, é composta por jovens, que se autodenominam como negros e praticantes do catolicismo (tem um grande número destes que, mesmo dizendo ser católico, faz parte das religiões de matriz africana). O meio de sobrevivência da maioria da população é agricultura de subsistência, com destaque para o cultivo do andu⁶. Grande parte dos moradores, além de plantar para a subsistência e comercializar nas feiras de Vitória da Conquista e municípios circunvizinhos, desenvolve outras atividades, como as de comerciário, pedreiro, carpinteiro, professor, merendeira etc. Com a ida a campo e com as conversas realizadas, constatamos que há um grupo que faz o

⁴ Nos relatos de alguns sujeitos da pesquisa, o povoado antes produzia flores, por isso o nome Lagoa das Flores, e com o passar do tempo esta produção foi sendo substituída, gradativamente, pela de hortaliças, que seria mais rentável para as famílias.

⁵ De acordo com o relato de um líder local, a comunidade é chamada de Lagoa de Maria Clemência, pois é o nome de uma índia que descobriu a lagoa, cercada por uma mata fechada. Ela fez uma abertura, instalando-se no local. Depois esta localidade tornou-se refúgio de muitos negros que foram escravizados e de seus descendentes, vindo a ser uma comunidade remanescente de quilombola.

⁶ Tipo de feijão bastante consumido no interior da Bahia e no norte de Minas Gerais. Também é conhecido como guandu ou feijão guandu, é encontrado sendo cultivado nos quintais domésticos para a produção de grãos para consumo humano, para alimentar pequenos animais e para ser comercializado a fim de gerar renda para a família. Segundo informações da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o cultivo do grão é um dos mais importantes do Brasil, pelo fato de produzir grandes colheitas, mesmo em solos de baixa fertilidade. Além disso, consegue se adaptar a altas temperaturas e a condições de seca.

Informações disponíveis em: <http://www.ceplac.gov.br> e <https://www.embrapa.br/>.

movimento pendular (vai e vem), quase todos os dias, pois trabalha na zona urbana do município em questão.

É válido ressaltar, ainda, que no povoado existem, de maneira muito forte, relações de parentesco e compadrio e práticas de adjuntos (os mutirões), para o plantio e para a colheita. No entanto, estes adjuntos também são feitos em momentos excepcionais, por exemplo, quando uma pessoa está doente e precisa de alguma ajuda referente a atividades agrícolas ou outras que precisam ser realizadas.

As entrevistas agendadas, previamente, por intermédio dos alfabetizadores, foram realizadas entre os meses de dezembro de 2014 e abril de 2015 e tiveram a duração de aproximadamente 40 minutos cada. Trabalhamos com os depoimentos memorialísticos de onze alunos e ex-alunos do Programa: 08 mulheres e 03 homens; sendo 05 adultos e 06 idosos, conforme Quadro 05:

Quadro 05 – Quantitativo de participantes da pesquisa

Feminino	Masculino	Tempo de vivência Adulto	Tempo de vivência Idoso
08	03	05 F- 04 M- 01	06 F- 04 M- 02
Total	11		

Fonte: Elaboração própria da autora, com base nos dados da pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa são aqueles que se disponibilizaram. As entrevistas foram realizadas nos ambientes nos quais se sentiram mais confortáveis e confiantes, sendo realizadas em locais onde as aulas aconteciam, na casa dos sujeitos e no local de trabalho. Os próprios participantes sugeriram os horários e os locais das entrevistas, e foi construído um ambiente em que a sensibilidade de escuta e o rigor científico estivessem presentes.

É importante destacar que preferimos a utilização de pseudônimos, pois quatro participantes (Angélica, Gardênia, Margarida e Acácia), embora tivessem aceitado participar da pesquisa, não permitiram a gravação. Conseguimos gravar sete entrevistas com autorização dos sujeitos (Narciso, Oleandro, Artemisa, Dália, Rosa, Magnólia, Jacinto), transcritas com fidedignidade, tendo bastante atenção à oralidade (como falam; os gestos; os silêncios; os risos) dos sujeitos. Nesse sentido, ressaltamos que os depoimentos foram registrados na íntegra, da forma como os alfabetizandos falaram e se expressaram.

Também é importante mencionar que muitas adversidades foram encontradas para a realização das entrevistas, desde aquelas ligadas ao fornecimento de contato, passando pela disponibilidade dos dados até a disponibilidade dos sujeitos – alguns sujeitos desistiram de participar dos momentos da entrevista, uns por conta das condições climáticas/sazonais, outros por questões de saúde, outros simplesmente desistiram e outros, no caso das mulheres, por conta da submissão imposta pelos maridos (situação ainda latente na EJA e que necessita ser problematizada – ou melhor todos os elementos mencionados que foram impedimentos para a realização das entrevistas necessitam ser problematizados e pesquisados no âmbito da EJA. Elementos estes, que se constituem como motivos para faltas intermitentes, evasão e abandono nas classes que trabalham com esse público). Portanto, em alguns momentos, foi necessário buscarmos outros informantes.

O momento das entrevistas se constituiu de extrema importância, na medida em que se ia captando as memórias dos sujeitos. Cada um rememorava eventos sobre a fisionomia da comunidade, sobre as festas, sobre as cantigas, sobre as plantações de outrora, as frutas que colhia, as fontes de água. Rememoravam momentos idiossincráticos e nos contaram sobre episódios de sua vida. Um relata um fato relacionado à compra de uma alpercata⁷, outro nos diz das bonecas de pano; outro, de uma surra que “ganhou”; outro ainda, da lata na cabeça para apanhar água na fonte; outro, das brincadeiras e travessuras de infância e das léguas que precisava caminhar para chegar até a sede do município.

Enfim, ao relatarem suas memórias, os episódios de sua vida, eles nos apresentam uma riqueza que a história oficial não relata e faz questão de deixar escondida no esquecimento, talvez, para não denunciar os fatos que excluía e excluem tantas pessoas, e por não considerarem estes fatos pertinentes para a vida em sociedade.

De fato,

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.

O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa.

[...] a memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abrangendo também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil (BOSI, 2003, p. 53).

O momento do recolhimento dos depoimentos memorialísticos é um momento de memória recursiva. Uma imagem é ativada por esta forma de interação ou engajamento com o presente, com o mundo atual. “A memória opera com grande liberdade, escolhendo

⁷ Calçado ajustado ao pé por meio de tiras de couro, de algum tecido ou outro material similar.

acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas por que se relacionam através de índices comuns” (BOSI, 2003, p.31). Por exemplo, uma das entrevistadas nos relatou: “minha filha, tinha coisa que nem me lembrava mais que passei! Mas, quando você foi me perguntano, eu fui lembrando. Lembrano das coisas que passei, de coisas boas, de coisas ruins, lembrano de coisas do tempo dos ‘bufão⁸’.” (D.ROSA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Nas palavras de Santos (2012, p. 49), “indivíduos não recordam sozinhos, quer dizer, eles sempre precisam da memórias de outras pessoas para confirmar suas próprias recordações e para lhes dar resistência”.

E ainda, como nos faz refletir Bosi (2003, p. 56, grifo da autora), “se a memória é não passividade, mas *forma organizadora* é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência de seu grupo”.

Além disso, ao longo do processo de entrevistas, nos depoimentos orais, podemos compreender as representações que os sujeitos construíram a respeito da infância e da escola. Assim, as entrevistas não se constituem apenas como meras informações sobre determinado período da vida e/ou de determinado lugar, por exemplo. As entrevistas e os depoimentos orais nos permitiram a compreensão mais ampla e globalizante dos processos microculturais e macroculturais. Nessa perspectiva, Benjamin (1987a;1987b) ajuda nessa reflexão ao nos fazer compreender a memória não somente como construção social, mas como modo de conhecer o mundo.

Essa constatação é salutar quando falamos de memória. A memória como uma experiência complexa e intrínseca do ser humano. Através de suas memórias, os sujeitos foram dizendo do lugar, da sociedade, de sua infância, de sua escola. As entrevistas foram realizadas em meio às suas atividades laborais e ou domésticas e às suas rotinas diárias, tais como o “debulhar” o andu, a venda de hortaliças na feira, a sombra da tarde na varanda.

Bosi (2003, p. 60) nos adverte sobre a importância de estarmos “mergulhados na atmosfera familiar” e, ao mesmo tempo, estarmos recebendo uma boa hospitalidade. Este fato possibilita um imbricamento, uma responsabilidade, tanto do pesquisador para com o entrevistado, quanto do entrevistado para com o pesquisador. No nosso caso, os entrevistados nos receberam como se estivessem recebendo uma pessoa ilustre: arrumavam a casa,

⁸ Bufão, na linguagem utilizada pela entrevistada, faz referência aos tempos mais antigos: se refere ao tempo pretérito.

preparavam um ambiente acolhedor e ainda convidavam para caminhar para conhecer o quintal, as casas, os animais de que cuidam, as plantas, mostravam as fotografias.

Ao mostrar as paisagens, os “retratos” que foram guardados e que registram as partes de uma trajetória de vida, denotam uma vida que foi reunida e que só é possível ser contada por cada um. Isso porque cada entrevistado conhece o significado de cada situação vivida; de seu ser como pessoa e de seu ser em cada lugar no mundo. Walter Benjamin (1987a, p. 95) nos ensina:

[...] o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e do agora, com a qual a realidade chamoscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha hoje em momentos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo olhando para trás.

[...] a fotografia revela nesse material os aspectos fisionômicos, mundo de imagens habitando as coisas mais minúsculas, suficientemente ocultas e significativas para encontrarem um refúgio nos sonhos diurnos [...]

Nesse sentido, as fotografias guardam elementos que compõem a vida de cada um. E cada um, por sua vez, conhece o sentido e o significado daquele retrato, e só ele pode evocar a situação vivida, as paisagens, os lugares, as pessoas, embora o observador empreenda uma busca incessante para encontrar a “centelha do acaso” (BENJAMIN, 1987a). Com efeito, observar as fotografias ajudou-nos a compor a compreensão da infância e da escola nas memórias dos participantes da pesquisa. Segundo Tedesco (2002, p.52)

Atravessando gerações e cruzando temporalidades, os objetos de memória vão adquirindo outros sentidos na sucessão temporal, mantendo, no entanto, a referência constante à sua origem. Muitos objetos estão unidos inseparavelmente à memória; sua duração é, em geral, o tempo de uma vida. Não repassados a outras gerações, tais objetos perdem sua razão se desvinculados de seus possuidores. Os objetos, além de testemunhos de passado vivido, expressam trabalho, que manifesta dignidade. (TEDESCO, 2002, p. 52).

Portanto, as fotografias permitem trazer um painel social, painel esse que dá ritmo à vida humana, as formas que a existência é construída, e esta é datada e contextualizada, ou seja, um processo de(re)criação de passado a partir de sensações presentes.

Estes momentos (momentos de ver as fotografias, de conhecer os quintais, de conhecer as casa etc.) foram importantes para o trabalho com a memória, e proporcionou o estabelecimento de um vínculo de respeito e confiança entre o entrevistador e o entrevistado.

Neste sentido, consideramos que os sujeitos não são apenas aqueles que forneceram os dados necessários à pesquisa, mas sim colaboradores que deram vida à pesquisa e “se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia,

uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro”. (BOSI, 2003, p.61). Por essa razão, suas falas serão expostas neste trabalho, tal como foram relatadas, tal como foram expressadas.

Para ilustrar esta questão, seria interessante registrar um fato. O artista Leonardo Da Vinci⁹, em um momento de sua vida, planejou pintar um quadro cujo tema seria camponeses sorrindo, mas não tinha ideia de como seriam as expressões dos “protagonistas” da história. Como ele tinha um projeto e tinha a necessidade de concretizá-lo decidiu, então, fazer uma festa e convidar amigos e os camponeses para este evento. Leonardo da Vinci tinha um poder de memorização, era eloquente, tinha a capacidade de cantar, recitar e de contar anedotas e, para obter os sorrisos e as gargalhadas, utilizou-se muito bem de suas habilidades. No decorrer da festa, observou atentamente as expressões, a fisionomia, os gestos dos camponeses, para captar e depois dar continuidade ao seu projeto e concluí-lo. No entanto, os camponeses que participaram deste encontro não tinham conhecimento da real intenção do pintor, ou seja, os camponeses foram instrumentalizados. O pintor se apropriou “indebitamente” do tempo, do espaço, da generosidade do outro sem seu consentimento, pois os “sujeitos” da pesquisa não tinham o conhecimento de que estavam participando de um projeto, de uma pesquisa.

Diferente do contexto de Leonardo Da Vinci, quando não havia muita preocupação com os sujeitos da pesquisa, no desta pesquisa, já com o entendimento de que os participantes da pesquisa não são meros informantes, ficamos atentos para não instrumentalizar os depoimentos. Além disso, os participantes conheciam os objetivos desta pesquisa. Assim, não interferimos diretamente na dinâmica das lembranças rememoradas pelos sujeitos; apenas as captamos. Acreditamos que a memória é acionada e é desvelada em uma história. Estas narrativas e experiências (do que viveram e do que vivem) permitiram a compreensão da complexidade dos processos culturais, sociais, educacionais.

O trabalho com a memória faz eclodir memórias de infâncias e memória-trabalho que são constitutivas dos sujeitos e pelo sujeito, das relações estabelecidas do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos. A memória-trabalho é inerente ao processo como o sujeito estabeleceu sua relação com a natureza e com os outros sujeitos.

Isso posto, podemos alegar que a memória-trabalho se manifesta no corpo e, com efeito, os homens e mulheres trabalhadores participantes desta pesquisa têm no corpo estas

⁹ Sobre essa história seria muito interessante a leitura do livro *A ciência de Leonardo da Vinci*, de Fritjof Capra. O livro é interessante e, com uma linguagem envolvente, nos faz refletir sobre o método científico e a construção da ciência e do conhecimento.

marcas: a pele envelhecida pelas constantes exposições solares e à poeira, as marcas deixadas pelos cortes de espinhos, marcadas pelos calos que surgiram com a labuta quando manuseiam as ferramentas de trabalho – foice e enxada, manchadas com a nódoa do andu.

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1983, p. 17. grifo da autora).

Este fato vem na contramão do que a sociedade capitalista, com seus mandamentos, cuja orientação é de uma sociedade individualista e competitiva, em que não há espaço para a solidariedade. Desse modo, dadas as relações do sistema, os sujeitos perdem, assim, sua liberdade, sua dignidade, na tentativa de destruir a dimensão comunitária, mercantilizando a vida. Contudo, neste caso, o tradicional ainda se sobrepõe a esta orientação.

Nem todos os entrevistados falavam com igual intensidade, mas ainda assim, de modo abstrato (e monossilábico) ofereceram relatos sobre acontecimentos de sua infância, do comportamento das pessoas e de instituições, sobre os modos de estar no mundo, como se organizavam e organizam-se na comunidade, da relação com a escola, questões que transcendem a experiência individual chegando ao âmbito sociocultural. A maioria dos depoentes demonstrou timidez, mesmo com todo o nosso cuidado de entrevistadora com a realização de uma entrevista desta dimensão, com o modo de abordagem, a linguagem utilizada e o respeito ao entrevistado, com sua visão de mundo, suas crenças, suas atitudes e comportamentos.

As mulheres mais velhas falavam com maior desenvoltura. A impressão que tivemos foi a de que os idosos se sentem mais confortáveis e gostam de falar sobre seu passado, sobre como viveram e, ao longo das entrevistas, parecia que faziam uma avaliação, reflexão sobre o tempo vivido. Já que a memória não é uma repetição do passado, ela é permeada por sentidos, sentimentos, interpretações. “Essa tarefa é um auto-aperfeiçoamento, uma reconquista”. (BOSI, 1983, p. 3).

A parte empírica da pesquisa foi assim realizada por meio de fontes orais – as entrevistas. Desse modo, como mencionado, na metodologia adotada para a condução desta investigação, foram utilizados também documentos oficiais e revisão bibliográfica.

O complexo processo de análise e interpretação aconteceu de forma concomitante com a coleta de dados, visto que faz parte de todo o itinerário investigativo, na medida “[...] em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 170). A análise e interpretação foram alicerçadas no recorte teórico escolhido, pois o mesmo respalda a abordagem do fenômeno estudado. E para além disso, conforme Santos (2012, p. 31)

[...] é fundamental compreender que a memória é sempre sujeito e objeto do conhecimento. A memória construída deve ser colocada entre aspas quando elementos como inconsciente e história são considerados. Surge, nesse caso, uma noção mais ampla de memória, desta vez com adjetivos que acompanham as diversas formas de historicidade vivenciadas.

Com base nisso, aludimos que o método existe para ajudar a construir uma representação das questões estudadas. Deste modo, na presente pesquisa, a interpretação dos dados a partir da compreensão do aporte teórico refletiu-se na compreensão acerca das relações entre sujeito e objeto no momento e tempo histórico de suas vivências pessoais.

Assim, dar voz aos alunos do TOPA, pelo relato de suas memórias e histórias, implica considerar seus percursos pessoais na construção de representações sobre a escolarização. É sabido que as fontes orais conseguem preencher muitas lacunas históricas deixadas pelas fontes bibliográficas oficiais. As histórias contadas pelos sujeitos dizem muito daquilo que a historiografia oficial não relata ou relatou, fato característico de uma sociedade marcada pela exclusão.

Acreditamos, dessa maneira, que a educação na infância correlaciona-se com a qualidade de todo o processo de educação e socialização. Assim, tem implicações tanto na posterior escolaridade como no mundo social e do trabalho, além da relação positiva ou não com o desenvolvimento intelectual ao longo da vida.

A ligação entre o eu da criança e o eu do adulto constituem o repertório de memórias e de modos de agir, e é a parte preponderante da forma como se constitui a pessoa adulta que lembra, rememora e se refaz por meio de narrativas de vida. Por isso, afirmamos que as lembranças da infância, suas memórias e suas histórias de vida são fontes, repetimos, para o entendimento da chegada à idade adulta sem escolarização.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO?

Neste item serão apresentados os sujeitos da pesquisa: quem são, o que fazem, de onde vieram, onde vivem? Este fato é importante, pois refletimos, não sobre um sujeito abstrato, mas um sujeito concreto dentro de uma estrutura social e política, visto que entendemos a memória, não como conservação do passado, e sim como reconstrução do passado, como a concretização da lembrança, apreendida e interpretada e permeada por contradições. E como Bosi (2003) afirma

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra [...]. A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. (2003, p.15).

Estudar a infância e escola de jovens e adultos não escolarizados fez com que recolhêssemos de mulheres, homens, idosos, camponeses memórias que se desdobraram em memórias de infância, memórias de trabalho, memórias do lugar, e sendo assim, que trouxeram sentidos e significados a respeito do não acesso à escola durante a infância.

Foram entrevistados adultos e idosos que, predominantemente, nasceram na zona rural, que não tiveram acesso à escola quando crianças por uma série de questões: falta de escola – quando existiam escolas estas ficavam distantes de suas casas; crianças que ajudavam os pais na “peleja” cotidiana do campo – para garantia da sobrevivência, em detrimento da educação e, além das questões relacionadas à sobrevivência, os pais não percebiam a importância da escola.

Sujeitos adultos e idosos que viveram sua infância permeada pelo trabalho, pela falta de escola, mas uma infância que tinha mecanismos e estratégias para aproveitar e escapar pelas brechas deixadas por um sistema embrutecedor, como veremos nos depoimentos, para brincar, cantar e para vivenciar a infância, como a percebemos na contemporaneidade com as lentes de um olhar urbano. É importante destacar que existem diferentes infâncias; há a infância da criança da zona urbana, que é diferente da infância da criança da zona rural, por exemplo. Conseqüentemente, o entendimento que se tem sobre essa fase da vida também é diferente. Isso faz supor que “uma infância vivida é uma infância do modo como foi experimentada” (GULLESTAD, 2005, p.511).

Esta assertiva não quer dizer que comungamos que a infância deve ser tão somente permeada pelo trabalho, mas devemos considerar e ter a compreensão da

complexidade de como as formas de existência, de ser e estar mundo são construídas conforme as necessidades sociais e existenciais.

As dificuldades vividas por esses sujeitos durante a infância se deram em decorrência de várias carências básicas que deveriam ser sanadas pelo poder público. Não tiveram acesso aos bens básicos necessários à sobrevivência, como educação, saúde, nutrição e investimentos públicos em distribuição de água potável e energia elétrica, saneamento básico e transporte. Alguns deles nasceram na própria região em que moram hoje, ou seja, passaram a infância, a juventude e estão passando a adultez (e a velhice) no mesmo lugar, com condições semelhantes de sobrevivência.

Hoje, são homens e mulheres trabalhadores rurais, feirantes, aposentados – sendo aposentados continuam desenvolvendo as atividades na roça (plantando e colhendo feijão, andu, mandioca, hortaliças) – para a sua subsistência e para vender em pequenos comércios ou na feira. Eles encontraram no Programa TOPA uma oportunidade de acesso ao processo educativo escolar.

Lendo as memórias de infância dos sujeitos com nosso olhar de hoje, consideramos as memórias de infância como aquelas que foram narradas e se referem até os doze anos de idade, ainda que nem sempre houvesse a possibilidade da distinção da idade das lembranças pelos depoentes, quando da narração de determinado fato. Em muitos relatos os participantes da pesquisa fizeram uma ligação entre a infância e o tempo presente; em outros momentos, entre a infância e algum fato que ocorreu depois, porém alguns episódios nem sempre estavam interligados com a idade. Trazendo as palavras de Bosi (1983, p. 1, grifo da autora)

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos grave em suas consequências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.

No Quadro 06 estão organizados dados dos entrevistados extraídos de seus relatos.

Quadro 6 : Dados dos sujeitos

Nome	Idade no momento da entrevista	Raça/etnia	Estado civil	Escolaridade	Profissão/trabalho/ocupação atual	Carga horária de trabalho	Número de filhos
Sr. Narciso	70	branco	casado	Nunca foi à escola	Trabalhadora rural/aposentada/feirante	Aproximadamente 8 h	05
Dona Dália	76	negra	viúva	Nunca foi à escola	Aposentada		09
Sr. Oleandro	47	negro	casado	1ª série	Trabalhador rural	Depende de questões sazonais	05
Dona Magnólia	78	negra	viúva	Nunca foi à escola	Trabalhadora rural/aposentada	Depende de questões sazonais	03
Dona Rosa	66	negra	viúva	Nunca foi à escola	Trabalhadora rural/aposentada	Depende de questões sazonais	05
Dona Gardênia	55	negra	casada	2ª série	Trabalhadora rural/aposentada	Depende de questões sazonais	07
Sr. Jacinto	63	negro	casado	1ª série	Trabalhador rural/aposentado	Depende de questões sazonais	07
Dona Angélica	48	negra	casada	Mais ou menos até a 1ª série	Trabalhadora rural	Aproximadamente 8 h	03
Dona Margarida	50	negra	Solteira/separada	Mais ou menos até a 2ª série	Empregada doméstica/diarista	8 horas	02
Dona Acácia	40	negra	Solteira/separada	Mais ou menos até a 3ª série	Pequena empreendedora/artesã	8 horas	02
Dona Artemisa	72	negra	viúva	Nunca estudou	Aposentada		05

Fonte: Elaboração própria da autora, com base nos dados da pesquisa.

Um de nossos entrevistados é o Sr. Narciso, um senhor nascido no município de Caetanos, em 1944, que teve uma infância marcada pelo trabalho. Atualmente mora na zona rural de Vitória da Conquista. Foi para este município por causa das questões relacionadas ao trabalho. Muito simpático, de pouca fala, objetivo, não detalhou muitos eventos e episódios de sua infância e de sua vida. A entrevista com o Sr. Narciso aconteceu em uma feira da zona urbana na qual trabalha nos finais de semana e onde vende seus produtos. É aposentado e, para manter-se ativo e complementar a renda, vende as hortaliças que cultiva aos finais de semana e de segunda a sexta-feira tem uma rotina intensa de trabalho: planta feijão e hortaliças (faz esse serviço há mais de quarenta anos) e também faz pequenos serviços de transporte. É casado, tem seis filhos e dez netos. Segundo ele, quando tinha por volta dos 17 anos, lembra bem que comprou uma bicicleta, gostava de festas e namorava muito. Neste período conheceu a esposa, com quem está casado até hoje. Quando criança não pôde estudar.

Outro entrevistado foi Sr. Oleandro, 47 anos. Ele, desde a infância, mora em uma localidade rural de Vitória da Conquista. É casado, tem cinco filhos, é trabalhador rural e faz parte da associação de moradores do Quilombo, e em suas narrativas deixou explícito seu orgulho e compromisso político de ser quilombola. O Sr. Oleandro frequentou a escola pouco tempo (não definiu exatamente quanto tempo). A escola era pública, mas em prédio particular. Ele disse que não se identificava com a escola – os seus depoimentos nos levam a fazer essa assertiva. Para ele, brincar e trabalhar seriam mais interessantes do que ir à escola. E, quando adulto, começou a frequentar as turmas do Programa de Alfabetização. Ficou explícita uma infância marcada pelo trabalho e pela falta da escola. Embora muito solícito, o Sr. Oleandro é muito tímido. Esta timidez ficou mais evidente quando a entrevista começou a ser gravada. Ficou evidente que este recurso deixou o depoente pouco confortável, mesmo autorizando o seu uso. No momento da entrevista, que foi realizada em sua residência, com a presença de sua esposa e de seus filhos pequenos, ele falava pouco e sua narrativa foi marcada por muitas pausas.

Dona Angélica, uma jovem senhora muito sorridente, de pouca fala e tímida, tem 48 anos, é lavradora e mãe de três filhos. Mora com seus filhos e marido. Ela nasceu e se criou na zona rural de Vitória da Conquista. É católica e disse ser praticante. Participa assiduamente das atividades da Igreja e dos cultos (chama as missas de culto). Seus filhos em idade escolar estão matriculados em escolas e os adultos terminaram o Ensino Médio. Também participa da Associação de moradores. Tem a tarefa de cuidar dos filhos, da casa e das atividades da lavoura, ou seja, tem atividades domésticas e no espaço produtivo. Ao

mesmo tempo em que debulhava o andu para comercializar (em meio a um mutirão¹⁰ que estava sendo realizado para a debulha), contou um pouco de sua infância e de sua relação com a escola. Fala pouco, e disse que achava melhor não gravar a fala dela, pois não sabia se iria ajudar. Então, foram registrados por escrito os seus relatos. Filha de lavradores, sempre esteve presente nas atividades laborais requeridas para o sustento da família. Destacou que estudou pouco, porque precisava trabalhar e também, quando ia para a escola, brincava muito.

Dona Artemisa tem 72 anos, mora na zona urbana, mas nasceu na zona rural. Foi para a zona urbana depois que ficou viúva, para ficar próxima de uma de suas filhas. Tem cinco filhos e nem todos completaram o Ensino Médio (não relatou quantos), pois também tiveram que migrar para trabalhar logo cedo. Filha de pais analfabetos, não foi para a escola pelo entendimento que seu pai tinha de que escola não era lugar de menina, priorizando a educação escolar para os filhos do sexo masculino. Uma senhora muito calma e sorridente nos falou de suas memórias de infância e trabalho. O interesse em estar na sala de aula se deu pelo anseio de aprender a escrever seu nome e conhecer as letras. A entrevista aconteceu na varanda de sua residência.

Dona Gardênia tem 55 anos, é aposentada e lavradora. Tem sete filhos, todos adultos, e nem todos terminaram o Ensino Médio (ela não informou quantos concluíram). Mora em uma localidade da zona rural de Vitória da Conquista com dois filhos e o marido. Sua rotina diária está entremeada pelos afazeres domésticos e a lida com a pequena plantação que tem. Nascida na zona rural de Vitória da Conquista, permanece no mesmo local até hoje, e nos termos da própria entrevistada: *quase não teve infância*. Assumiu logo cedo, como muitas outras mulheres, as responsabilidades de adulto. De voz calma, e muitas vezes, ao relatar sobre sua vida no tempo de criança, demonstrou timidez e às vezes um tom de vergonha e culpa, por não ter tido essa infância e por não ter aprendido as competências e habilidades dos processos de ler e escrever a palavra. Preferiu que a entrevista não fosse gravada. Falou pouco a respeito de sua infância, mas o suficiente para nos auxiliar na análise sobre a infância e a escola nas memórias de sujeitos jovens e adultos não escolarizados. O encontro com Dona Gardênia foi em sua residência com a presença de seu marido e de um dos filhos.

Dona Margarida tem 50 anos, é uma simpática senhora que, de forma tímida e bastante tranquila, nos contou um pouco sobre sua infância e sobre a escola. Dona Margarida

¹⁰ Este mutirão é organizado na comunidade, em diversos momentos, para a construção de casas, plantações e colheita e, neste caso, para a debulha do andu, cada um leva sua parte e debulha em conjunto. Em seguida cada um comercializa ou consome a parte que é sua.

relatou que tem dois filhos saindo da adolescência e que ela assume a função de mãe e pai deles. Com problemas de saúde, divide seu tempo entre os afazeres domésticos e o TOPA. Ela reside na zona urbana de Vitória da Conquista e, mesmo com dificuldades de se manter em um emprego fixo por conta do problema de saúde, desenvolve atividades de diarista. Sinaliza que a infância foi marcada pelo trabalho e por muita dificuldade. Contou-nos sobre sua infância no espaço em que aconteciam as aulas do Programa. Estavam presentes a alfabetizadora e outros alfabetizandos, que preferiram não participar da pesquisa.

Dona do lar, artesã e pequena comerciante, é assim que Dona Acácia se define. Ela tem 40 anos, nasceu no município de Ibicuí. Atualmente mora na zona urbana de Vitória da Conquista, é evangélica e tem dois filhos. No decorrer do dia desenvolve várias atividades: domésticas, de trabalho, dos compromissos com a Igreja e, no momento das entrevistas, estava como aluna do TOPA. Demonstrou muita satisfação em contribuir com o nosso estudo, mesmo que nos momentos iniciais se mostrasse um pouco receosa, sem saber se realmente poderia contribuir. Ela acreditava que não tinha uma história interessante para contar. Seus depoimentos traduzem vivências em que a brincadeira estava presente e havia a presença forte e marcante de sua mãe. A entrevista foi realizada na própria sala de aula do Programa, com a presença da alfabetizadora e de outros alfabetizandos.

De modo muito receptivo, Dona Dália nos recebeu em sua residência, para a realização das entrevistas. É aposentada, viúva, 76 anos. Ela fez questão de apresentar sua residência e sua família (por meio de fotografias), além de apresentar alguns vizinhos e parte do bairro em que reside na zona urbana de Vitória da Conquista. Filha de pais analfabetos, nasceu na zona rural e, quando no final da adolescência foi para Vitória da Conquista trabalhar, também não teve acesso à escola, aprendendo a escrever seu nome quando tinha 50 anos. Tem nove filhos adultos e fez questão de colocar todos na escola, contudo nem todos terminaram o Ensino Médio (não informou a quantidade de filhos que concluíram o ensino médio). Contou-nos com muita satisfação sobre sua vida, sobre sua infância e demonstrou muita alegria em poder nos receber em sua residência e participar da pesquisa. Foi perceptível em muitos momentos da entrevista um ar saudoso dos “tempos de menina” e, paralelamente a isso, repetiu várias vezes o motivo por que não foi para a escola quando criança.

Também participou de nossa pesquisa Dona Rosa, de 66 anos. Ela é aposentada e lavradora, mora na zona rural de Conquista. Disse que tem uma família grande, mas mora somente com uma filha, todos os seus filhos sabem ler e escrever. Tem uma rotina que divide os afazeres domésticos com a pequena plantação. Recebeu-nos em sua casa e demonstrou felicidade em participar desse trabalho. Mostrou-nos sua casa e o seu bem cuidado quintal,

com árvores frutíferas e uma pequena horta. Ao mesmo tempo em que nos apresentava as plantas, nos contava um pouco da história daquele pedacinho de terra, como foi a construção da casa, quais os seus planos futuros e dos sentidos que tem para sua vida. No momento da entrevista, também debulhou andu que tinha colhido de seu terreno. O momento foi salutar. Com detalhes e muitos sorrisos, ela nos contou de sua infância, do não acesso à escola, das brincadeiras, das festas, ao mesmo tempo em que fazia reflexões sobre o tempo presente.

Dona Magnólia, de 78 anos, recebeu-nos em sua residência na zona rural de Vitória da Conquista. Nascida e criada na região, é aposentada e trabalha poucas horas fazendo pequenos serviços na roça. Mora com o marido e tem três filhos adultos que residem na zona urbana – estes estudaram, nem todos terminaram o Ensino Médio (não soube explicar muito bem a quantidade de filhos que permaneceram na escola), pois também precisaram trabalhar e outros casaram logo. De forma muito tranquila e pausada nos contou sobre o itinerário de sua infância (que, segundo ela, foi sofrida), os momentos marcantes, as dificuldades, a construção dos brinquedos e a importância da escola. Filha de pais que não sabiam ler nem escrever, não teve condições objetivas para ir à escola. A primeira escola a que teve acesso foi a escola do TOPA.

Sr. Jacinto tem 63 anos, é trabalhador rural e aposentado. Mostrou muita alegria em participar de nosso trabalho. Nascido e criado na zona rural, permanece neste espaço até hoje, onde constituiu família. É casado, tem sete filhos e alguns migraram para outros locais. Filho de pais que não estudaram, narrou episódios salutaros de sua infância, que sempre esteve entrelaçada pelo trabalho, e estas memórias sempre eram significadas com o tempo presente. Segundo ele, foi uma infância com muitas dificuldades e, por isso, precisava estar na lida ajudando os pais. Frequentou a escola durante pouco tempo, pois não tinha como ir para a escola e trabalhar ao mesmo tempo, e encontrou no Programa uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos. A entrevista aconteceu em sua residência, com a presença de sua esposa, de um de seus filhos e da alfabetizadora que nos acompanhou.

Ao apresentar os sujeitos da pesquisa, temos o entendimento que são sujeitos concretos e contextualizados e quando dizem do seu tempo de infância, de seu tempo de menino ou de menina, falam na condição de adulto e nos proporcionam entender o tempo pretérito e a entender as histórias das políticas públicas e da gestão da educação.

Sujeitos do “chão da vida”, que não tiveram oportunidades de frequentar os espaços educativos formais ou nele não puderam continuar, sujeitos que dizem como as políticas públicas foram implementadas e desenvolvidas. Isto porque, o trabalho com memória faz eclodir as experiências vividas e experienciadas no meio ao qual o sujeito fez/faz

parte, sendo assim, faz eclodir também, as relações estabelecidas entre as classes sociais, a necessidade de trabalhar logo cedo, os ciclos, repetidos, de desvantagem intergeracionais e a não relação com a escola.

2.4 DIMENSÕES DA MEMÓRIA

Fazer menção as dimensões da memória é pertinente, porque, é um conceito multimodal e quando do momento do levantamento teórico inicial, nos deparamos com uma “enxurrada” de perspectivas para a identificação de como os estudiosos de diversas áreas e diferentes épocas fizeram o tratamento e pensaram a memória: quais os conceitos, quais as relações, quais as diferenças, quais os pontos de encontro.

Não há uma definição simples do que seja memória. Os filósofos elaboraram teses complexas ao tentarem explicar a nossa forma de pensar e imaginar que tem como referência o tempo. Afinal, como dar conta do passado, se o tempo nada mais é do que experiências que se desintegram imediatamente após seu aparecimento? (SANTOS, 2012, p.32)

Embora os estudos relativos à memória tenham ganhado multiplicidade de enfoques – ao abrigar um leque de questionamentos teóricos e interdisciplinares a partir da década de 1980 –, sempre houve, desde a Antiguidade, passando pelos escolásticos, uma grande preocupação com o tema da memória.

Por exemplo, os primeiros modos de se pensar e de falar sobre memória vêm de um ritualismo mítico em que o importante, além da reminiscência, seria o esforço da recordação. “A preservação da memória equivalia à preservação da identidade cultural dos povos” (BENINCÁ, 2002, p. 113). Neste percurso também há as contribuições de Platão e Aristóteles. O primeiro criticou o modo pelo qual a poesia seduzia – já que, através desta, o exercício da memória era feito – a memória perde o aspecto mítico e é concebida com relação às realidades. Com o segundo aparece um novo estatuto: é imitação da natureza, representação e forma de conhecimento. Assim, “fica explicitada a função constitutiva do conhecimento que a memória exerce, a qual é condição indispensável para a formação do sujeito conhecedor, da construção da arte e da ciência” (BENINCÁ, 2002, p. 114). Já os escolásticos conferem à memória um papel teológico e retórico: as artes da memória funcionam como meio de organizar as intenções espirituais e de realizar uma atividade psíquica.

Assim, sendo considerada e estudada por décadas em diferentes áreas do conhecimento, o campo de estudos sobre memória é de difícil delimitação teórica, constituindo-se, desta maneira, como complexo e permeado por singularidades e, também, apoiado em diversas instâncias sociais e culturais. É intensa a discussão dos teóricos acerca das noções e concepções, e muitos são os modos de tentar responder o que é memória. Neste sentido,

[...] o termo *memória* não apresenta uma concepção unívoca. A complexidade do conceito amplia-se quando buscamos inseri-lo na dimensão histórico-filosófica do conhecimento humano. De fato, essa temática tem sido tratada por alguns dos mais destacados filósofos e intelectuais, especialmente os da área das ciências humanas, preocupados com a explicitação dos referências que constituem o conhecimento dos homens sobre si, sobre a natureza e sobre a sociedade. (BENINCÁ, 2002, p. 112, grifos do autor).

Frentress e Wickham (1992) nos ajudam nessa reflexão

A memória é um processo complexo, não um simples acto mental; até as palavras que usamos para a descrever (*reconhecer, recordar, evocar, registrar, comemorar, etc.*) mostram que ‘memória’ pode incluir tudo, deste uma sensação mental altamente privada e espontânea, possivelmente muda, até uma cerimônia solenizada. (FRENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 8, grifo dos autores).

Para Santos (2012), as bases teóricas das ciências sociais (especificamente, Marx, Weber e Durkheim) indicam para o antagonismo entre tradição e modernidade, para as contradições entre ação e estrutura, assim como estas bases teóricas influenciaram sobremaneira nos estudos sobre memória. A autora classifica os estudos acerca desta temática da seguinte forma:

[...] há abordagens que analisam representações sobre o passado por meio de *surveys* e análises comparativas; outras que estão interessadas nos processos interativos de construção do passado, e utilizam-se dos instrumentos analíticos caros às abordagens etnográficas, como entrevistas e observação participante, e outras, ainda, que visam os mecanismos ou meios de comunicação responsáveis pela transmissão da memória coletiva entre diversas gerações. (SANTOS, 2012, p. 53, grifo da autora).

Ainda para Santos (2012), as abordagens contemporâneas são capazes de traçar uma compreensão abrangente da memória, contudo, existe um tensionamento no plano epistemológico, que não foi resolvido, entre indivíduo e sociedade. A referida autora destaca que a memória, além de ser pensamento e construção social, é uma experiência de vida, cuja capacidade é de transformar experiências outras a partir de resíduos deixados anteriormente, posto que a memória transcende a mente, o corpo, a sensibilidade e o tempo físico, e se

objetiva em representações, gestos e rituais quando são registradas. Para se chegar às incógnitas do passado se recorre à memória, a qual pode ser, simultaneamente, sujeito e objeto, daí porque não se conseguiu resolver o tensionamento mencionado.

A memória deixa de ser objeto para tornar-se sujeito e objeto do conhecimento. Enquanto sujeito, a memória possibilita um conhecimento crítico, em que a mitologia inerente às construções sociais é decodificada, tornando visíveis os processos de dominação ocorridos ao longo da história. (SANTOS, 2012, p. 101).

Para Bosi (1983; 2003), Bergson apresenta a memória como a conservação do passado. Numa perceptiva fenomenológica, o passado é uma estrutura conservada e tem estatuto espiritual. Bosi (1983; 2003), também, salienta que para Halbwachs existe uma impossibilidade de reviver o passado e a lembrança enquanto reconstrução do passado. Deste modo a memória do sujeito tem uma íntima relação ou, por que não dizer, relação de dependência com os grupos que são sua referência. A memória é tratada como fenômeno social. Memória tecida nas diferentes formas de interação.

Halbwachs (2004) afirma que as memórias são sempre sociais, pela natureza social do homem. Desse modo, não existe nada nas lembranças, nem mesmo a imagem mais antiga e solitária, que não esteja permeada de elementos sociais, seja objeto, sejam crenças, temporalidades, representações.

Por essa via, entendemos a memória como uma construção social, a qual é intrínseca ao processo social, em que os sujeitos se relacionam uns com os outros em determinada estrutura social. (SANTOS, 2012).

No entendimento de Halbwachs (2004), a memória não é somente um fenômeno individual e subjetivo, ou seja, só é possível lembrar acontecimentos passados, pois estes estão interligados a construções sociais que são feitas no presente e na medida em que estas lembranças estejam ancoradas nas vivências de determinados grupos.

Em perspectiva semelhante, Bosi (1983, p.17) destaca que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Assim como Halbwachs (2004), Pollak (1989) afirma que memória é um esforço, um trabalho que fazemos para retomar o passado, segundo as representações do tempo presente: “[...] Mas hoje, essa memória canalizada e esterilizada se revolta e se afirma a partir de um sentimento de absurdo e de abandono”. (POLLAK, 1989, p. 7). E ainda:

Ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (POLLAK, 1989, p.13).

Na aceção de Benjamin (1987a)

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987a, p.205)

Como já sinalizado, Benjamin (1987a; 1987b) destaca elementos os quais nos permitem a compreensão da memória como forma de conhecer o mundo e, sobretudo, ao conhecer este mundo, ter a possibilidade de criticar (e transformar) a sociedade marcada pela unidimensionalidade, por relações e informações efêmeras, onde o lucro e a exploração estão presentes em todo o tempo. E, por conseguinte, romper com narrativas baseadas em movimentos lineares de determinados fatos, contados somente a partir de perspectivas dos heróis.

Na realidade, esse processo que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda a evolução secular de forças produtivas. (BENJAMIN, 1987a, p. 201)

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1987a, p. 203).

Dentro deste leque de perspectivas e tensionamentos, a memória não pode ser pensada como única e estanque. A noção e conceitualização de memória tem um tom polissêmico e é um ato complexo que permeia as várias dimensões do humano: dimensão política, religiosa, ideológica, histórica, cultural, as relações familiares, pedagógicas, de poder e as questões de saber. Ela pode ser vista como: lembrança, reminiscência, memória mitológica, memória social e coletiva. Ou seja, é permeada por oralidades, subjetividades e lembranças e constitui conhecimento. Segundo Benincá (2002), conhecer é recordar, então pela memória se constituem os conhecimentos.

Contar histórias e relembrar o passado, como nossos ‘nonos’ gostam de fazer, não significa apenas recordação verbalizada e, muito menos, só porque há resíduos dos tempos passados interessantes para o presente e que cada membro de uma geração posterior herda algo já da história, ainda que seja fragmentada. A questão da cidadania está presente no resgate de memória. Reconstituir a sociabilidade dos simples, na história pequena, miúda, e muitas vezes naquela em que o tempo e *as coisas no tempo* parecem andar mais lentamente, é um imperativo do presente. Rememorar é uma atividade que se orienta pelo momento presente, determinada pelo lugar social e referencial de significados do imaginário social de um grupo. (TEDESCO, 2002, p.44, grifo do autor).

Nesta perspectiva, o entendimento que temos de memória, está relacionado, como um processo de(re)criação de passado a partir de sensações presentes em que as narrativas dos sujeitos são carregadas de representações sobre si e sobre o mundo e que nos coloca próximos da veracidade, nos coloca diante da complexidade de uma realidade e que nos faz entender determinado tempo, mas não só um tempo desarticulado: um tempo articulado com o cotidiano, um tempo vivido por um sujeito. Um tempo histórico que é vivenciado de diferentes formas, a depender da condição do sujeito, um tempo de cada localidade, um tempo vivenciado com o carregar lata de água na cabeça, com a colheita de andu, um tempo vivenciado com as artes de menino, um tempo vivenciado sem a ida a escola, um tempo vivenciado e que deixou marcas, marcas no corpo e nas subjetividades.

A memória é uma história singular da pessoa e de seu contexto e de como foi vivenciada. Ao conhecer esta realidade, este mundo, este cotidiano, existe a possibilidade de problematizar os processos de construção, implementação, discursos e saberes das políticas e gestão da educação e podemos construir narrativas diferentes daquelas que encaxilham.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA E PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para entender a política educacional, é preponderante compreendê-la em um contexto mais amplo (onde, como e por quê?), para isso nesta pesquisa trazemos as histórias contadas e as memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados como fonte de possibilidades para refletirmos sobre as políticas e a gestão da educação. Nesta perspectiva, no presente capítulo discorreremos e fazemos reflexões a respeito das políticas educacionais para a infância e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente para a alfabetização voltada para este público.

Partimos da premissa de que a questão educacional assume diferentes traços, a depender da conjuntura em que está inserida, e que a política educacional se apresenta como conjunto de medidas e ações que são tomadas pelo Estado. Em outras palavras, quando o Estado materializa suas intervenções no campo educacional, constitui-se, também, como arena em que interesses conflitantes buscam atingir seus objetivos.

Nesse sentido, para discutirmos sobre as políticas educacionais, é interessante fazermos reflexões, tanto de sentido anacrônico como no sentido sincrônico. Ou seja, é importante situá-las panoramicamente, numa perspectiva histórica, abordando as mudanças das políticas educacionais ao longo do tempo, no sentido de compreendermos as políticas que foram instituídas ao longo dos tempos e vivências dos sujeitos dessa pesquisa. Em sentido sincrônico, fazendo emergir discussões envoltas nas políticas que impossibilitaram a escolarização dos sujeitos no tempo/espaço político por eles vividos da infância à adultez.

Por essa razão, apresentamos elementos elucidativos das questões inerentes às políticas educacionais para a infância e a EJA no período de 1945 aos dias atuais, por ser este o período que abrange a infância e a adultez dos sujeitos da pesquisa. Deteremo-nos neste recorte temporal, na tentativa de entender o tempo vivido de infância desses sujeitos, com base nas fontes primárias, e porque parte dos sujeitos da pesquisa nasceu no final da década de 1940 e sua infância foi vivenciada neste período. Serão abordados os dias atuais, na tentativa de compreender as políticas educacionais do tempo presente e a relação estabelecida com a escola pelos sujeitos participantes desta pesquisa, no momento em que eles se encontram vivenciando seu processo de alfabetização.

Contudo, é importante esclarecer que este estudo não nos permitirá a compreensão do contexto por completo, mas permitirá termos uma visão panorâmica das questões educacionais dessa época, sobretudo suscitar uma reflexão a respeito das políticas

educacionais, sobre a construção da concepção de infância nas políticas educacionais para a infância no Brasil e, em seguida, as discussões a respeito das políticas educacionais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

3.1. MATIZES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Existe hoje uma crise de paradigmas em decorrência das mudanças estruturais que perpassam os modos constitutivos de viver na sociedade contemporânea e, por seu turno, as formas de compreender a realidade e os diferentes fenômenos. Comumente, o tratamento conceitual das questões inerentes às políticas públicas e, neste caso, das políticas educacionais, apresenta ambiguidades.

A política pública aqui é compreendida como um processo complexo, espaço de disputas que deixam explícitas concepções de sociedade, indivíduo e escola. “A política educacional diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. (SAVIANI, 2005, p.29).

Aqui fazemos alusão ao significado da política educacional como um componente do conjunto de políticas públicas, o qual se materializa na ação ou não ação do Estado, com a participação/interação dos diferentes sujeitos coletivos, tendo como referência os governos, cujos movimentos se fazem com o intento de regular o setor educacional. Com efeito, as políticas são materializadas de diferentes maneiras, a depender do interesse de dado tempo político-histórico; e não fazer nada, se isentar, transferir responsabilidade em relação a determinado problema se constitui também em política.

Ao analisarmos as políticas voltadas para a infância e para o público adulto e idoso, torna-se necessário refletir sobre as questões: “quem ganha o que, por quê, e que diferença faz” ter ou não ter políticas educacionais. (SOUZA, 2006, p. 24).

As políticas educacionais são estratégias daqueles que conduzem o Estado – o que faz e o que deixa de fazer. Portanto, o poder estatal e, desse modo, toda política tem a ver com economia, não sendo possível, afastá-la do sistema de produção econômica capitalista do Estado que a conduz.

[...] Impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado. (NAGEL, 2001, p. 101).

Nesse sentido, é imperioso deixar claro que a situação educacional não se afasta de uma moldura mais ampla, e ainda é marcada por desigualdades sociais expressivas, pelas interferências das tensões e conflitos entre os diferentes sujeitos sociais – sociedade civil, Igreja, movimentos sociais. Ao trazer à baila discussões em torno das políticas educacionais, também estamos nos referindo aos processos e mecanismos criados pelo Estado para manter e controlar as relações de um sistema cuja lógica é o capital.

No momento de definição e implementação de uma política pública, o Estado é pressionado por outras instituições que participam do processo de tomada de decisões, ou seja, o Estado é autônomo, tem espaço de atuação, contudo, sofre influências, tanto internas como externas. Por exemplo, influências do movimento social e, no caso, de políticas para a infância, podemos citar a criação de creches que foram impulsionadas pelas forças dos movimentos e, no caso da educação de jovens e adultos, a criação de vários programas de alfabetização, também influenciados pela movimentação popular. Contudo, é importante destacar que a ideia de criação e implementação de ações voltadas a esses públicos é simpática, na medida em que servia/serve como mecanismo de acomodação das tensões provocadas por parte dos movimentos sociais das camadas populares.

A política não está dissociada dos determinantes históricos e do sistema econômico do Estado que a organiza, conduz, regula e avalia. É “nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal”. (DI GIOVANNI, 2009, s.p.).

Ainda trazendo o entendimento de Di Giovanni (2009, s.p. grifo do autor), uma política pública é [...] **forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas**, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. (DI GIOVANNI, 2009, s.p. grifo do autor).

Em uma primeira aproximação, a ideia de uma política pública transcende o entendimento de uma intervenção do Estado que objetiva resolver uma problemática em uma determinada situação social. Ou seja, a política pública é sempre fruto de uma influência mútua e complexa entre o Estado (que procura executar para determinado campo de atividades sociais) e a sociedade, e se caracteriza por ser uma forma de exercício de poder.

Para Celina Souza (2006, p.26) a compreensão de política pública pode ser definida

Como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Ainda para esta autora, existem várias definições para políticas públicas, e podemos destacar alguns elementos:

- a) A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- b) A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- c) A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- d) A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- e) A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- f) A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36-37).

O significado de política pública engloba, de igual modo, os adjetivos que a seguem, dentre esses o de políticas educacionais, aqui entendidas como aquelas que se direcionam à organização e à estruturação da educação. Ocorre-nos que, ao se falar em políticas educacionais, também estamos fazendo referências aos processos e mecanismos instituídos pelo Estado para sustentar e controlar as relações sociais em um determinado tempo histórico. Ademais, elas são formuladas sob preceitos que condicionam a educação a ter uma função social e política, e é definida pela forma de organização do Estado e sua relação com a sociedade. Portanto, as políticas, educacionais formam um complexo tecido social, onde os saberes, a ideologia e o controle tornam-se visivelmente demarcados na realidade em suas dimensões objetivas e subjetivas.

Em linhas gerais, a política pública engloba uma determinada significação social da realidade, cuja expressão se delinea no modo de compreender as causas dos problemas a serem resolvidos, e do mesmo modo, as propostas para a sua solução. Neste veio, o conjunto de políticas é balizado pelos interesses do Estado e se constitui como um emaranhado e complexo social cuja ideologia, controle, discursos, práticas e ações se desencadeiam, tanto na dimensão objetiva, como na dimensão subjetiva. Neste entendimento, por seu turno, a noção de política, também, está intrinsecamente ligada a visões de mundo e de sujeito/homem vigente nas sociedades.

Entendemos que o movimento e o jogo de interesses e a ocorrência de mudanças nas políticas educacionais estão atreladas à materialidade da redefinição do papel deste Estado ao longo do tempo; o exercício de seu poder sobre as pessoas mais pobres, consideradas na fragmentação do capital como minorias.

Nagel (2001, p. 103) enfatiza

As diretrizes sobre educação no final do século XX, no Brasil, para melhor entendimento, devem ser vistas na trilha da crise econômica e política dos anos 70-80, que expressou-se em uma série de mediações até a nova organização da ordem mundial, claramente perceptível a partir dos anos 90, e que, segundo Guilhermina Tiramonti (1997, p.50) consiste na ressignificação das tradicionais desigualdades. (NAGEL, 2001, p. 103).

Seguindo o raciocínio da autora, podemos compreender que as políticas educacionais formalizadas para a infância e para os jovens e adultos no Brasil, no período por ela citado, consistem na ressignificação das desigualdades históricas, estrategicamente desenvolvidas no país para mudar, permanecendo as mesmas. (NAGEL, 2001).

A sociedade brasileira está marcada por rápidas e profundas mudanças que parecem lançá-la em um novo patamar de existência. No entendimento de Peroni (2003), este período histórico (século XXI) tem como marca as transformações na produção de vida material objetiva e subjetiva, devido às mudanças na esfera de produção, do mercado e do Estado.

Na concepção de Harvey (1989, p.149), “são abundantes os sinais e marcas das modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc”. E ainda, no entendimento desse mesmo autor. (HARVEY, 1989, p.149).

O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. (HARVEY, 1989, p.149).

Destarte, problemas como a violência, a divisão desigual de bens, a não efetivação de direitos, a tentativa de homogeneizar atingem a humanidade. O interesse é promover a manutenção do sistema, cuja materialização aconteça a partir de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação e processos sociais que são internalizados e naturalizados, garantindo, deste modo, comportamentos considerados apropriados. Ao pregar esta homogeneidade, as pessoas são vistas como iguais.

Conforme Urpia (2009, p. 34)

Há um investimento considerável nas políticas públicas, em especial, nas educacionais, objetivando a inclusão social. A pretensão é formar pessoas que se conformem com a lógica da exploração determinada pelo capital. Existe, assim, a disseminação de uma política pública educacional que intenciona a formação de homens e mulheres que acreditem na forma de vida que temos como a única possível; que conceba a educação como estratégia para combater a pobreza, para aumentar os recursos dos pobres [...]. (URPIA, 2009, p.34).

Vivemos em um mundo globalizado, no qual as diferenças se expõem em todas as dimensões e contraditoriamente tem como uma de suas características fazer a interseção entre tempos, espaços, discursos, histórias e mercados de modo homogêneo. Impera, assim, uma visão de igualdade para todos, cujos discursos são tecidos em condições materiais de exclusão, configurando a posição dos sujeitos na estrutura produtiva como alienante.

Nesta lógica regida pelo capital, existe a globalização do desemprego, a da acumulação flexível, da revolução tecnológica, das contradições de um sistema socioeconômico que tem como princípio fundante a manutenção das desigualdades reais. Para Urpia (2009), os seres humanos usufruem de todas as liberdades, e a depender do lugar de classe no qual se encontram, muitos não usufruem de cada uma delas de modo igual, principalmente aquelas que não conseguem ler o mundo conforme representado pelo saber instituído como formal nas sociedades contemporâneas – as habilidades e competências em construir códigos da leitura e da escrita.

Os novos modelos de racionalidade produtiva, a reestruturação e a intensificação do trabalho e o modo de regulamentação são altamente competentes, na medida em que o sistema capitalista possa funcionar de modo coerente durante um determinado tempo. Modelos estes que emergem diante da necessidade de acirrar a competição e a intensificação do controle do trabalho em meio a um contexto de crise. Harvey (1989) e Peroni (2003) destacam que o sistema que estava em vigência, com sua rigidez, trabalho mecânico, modos de administrar os processos de trabalho, modos e mecanismos de intervenção estatal traziam descontentamentos e tensões. Desse modo, não poderiam ser indispensáveis formas diferentes de conceber um novo regime de acumulação, concomitante a um sistema de regulamentação política e social, principalmente nos países em desenvolvimento, dependentes de financiamento externo para a execução de suas políticas como o Brasil.

Diante desta assertiva, vale ressaltar, que o Estado brasileiro, ao passar pelo processo de redefinição de seu papel tem como peculiaridades sua formação colonial, escravista e conservadora e “uma dualidade estrutural entre as formas de dominação já

cristalizadas tradicionalmente e as novas formas de poder, criadas pela ordem legal.” (PERONI, 2003, p. 37). Estes fatos ajudam na compreensão do atual projeto de política educacional.

O Brasil é um país de muitas desigualdades e ausências. A igualdade de oportunidades está distante e o sistema educacional reproduz estas desigualdades, pois a política educacional reflete-se, com especificidades próprias, a trajetória histórica e política do país – e dos sujeitos que dela dependem. Esta crônica desigualdade social, voltamos a afirmar, tem herança do passado escravocrata e paternalista.

As políticas educacionais construídas no Brasil apresentam ambiguidades no que tange à essência, à formulação, ao planejamento, ao financiamento, à implementação e à avaliação. Podemos dizer que sempre esteve na esteira dos interesses políticos do capitalismo de cada época. Sendo assim, as questões educacionais estão atreladas às distintas concepções políticas, econômicas e sociais. (SANDER, 2012).

Na concepção de Oliveira (2011), ao focalizar as políticas educacionais na realidade brasileira, dentro de um contexto marcado pelas novas formas de financiamento, gestão e avaliação e, por conseguinte, por uma nova forma de regulação, constata-se que estão na contramão dos direitos e garantias dos cidadãos. De igual modo, as políticas públicas, baseadas na ideologia neoliberal caminham em direção a um quadro de dispersão para políticas de governo, e não de Estado. Assim, Oliveira (2011, p. 329) afirma:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p.329).

Neste sentido, os modos pelos quais as políticas públicas são implementadas, institucionalizadas as definem como de estado ou governo. As políticas de Estado transcendem os períodos de um governo, as de governo têm menor duração e mudam a depender dos interesses de cada governo. Podem caracterizar a forma como foi pensada a educação. Uma educação que não é responsabilidade do Estado, ou seja, o Estado que exime-se de suas responsabilidades – e tem-se a ideia de que a educação é dever de todos e que a educação, exclusivamente, tem a capacidade de reduzir as desigualdades sociais.

De acordo com Saviani (2005), é possível demarcar no século XX três momentos da política educacional brasileira: o primeiro período de 1890 a 1931; outro período cuja abrangência é de 1931 até 1961 e um terceiro, que compreende os anos de 1961 a 2001. Tais períodos possuem características peculiares, em que o Estado estabelece suas próprias razões e formas de dominação.

Na acepção do referido autor, no primeiro período (1890-1931) os estados federados eram os protagonistas das escolas primárias. Assim, houve um “[...] movimento pendular da política educacional em âmbito federal, que oscilava entre os estudos literários e científicos e entre oficialização e a desoficialização, se contrapunha a necessidade, posta em âmbito estadual, da implantação e das escolas primárias”. (SAVIANI, 2005, p. 30).

Neste movimento pendular de reformas educacionais inspiradas em ideais liberais positivistas, percebe-se uma tensão política entre a centralização/oficialização e descentralização/desoficialização. Dito de outro jeito, existia um distanciamento e uma recusa por parte do Estado em aceitar a sua real responsabilidade para com a educação, não é notado o compromisso com a educação pública como uma questão de responsabilidade do poder central e o processo de escolarização, especialmente, a primária e, para as classes populares, coadunava com “[...] refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites”. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Este momento histórico apresenta em seu bojo o descompromisso da União com o ensino elementar e a pouca preocupação com a educação das crianças pequenas, com a educação de jovens e adultos e com a educação das camadas populares, embora tenha acontecido um movimento pela educação de qualidade e o estabelecimento de condições à implementação de políticas públicas para estes grupos.

O segundo período, que se estende de 1931 a 1961 e já abrange o período da infância dos sujeitos da pesquisa, pode ser caracterizado, conforme Saviani (2005) pela forma como o Estado passa a tomar conta progressiva do sistema educacional. Nesse momento, já existe a ideia de um sistema unificado e a presença do dualismo na política educacional, além da ambiguidade dos grupos que estavam no poder, especificamente, em torno das discussões e luta para a implementação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Neste momento, implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada (1961). Esta Lei representa a manifestação das contradições e conflitos da burguesia e de elementos dos interesses dos diferentes sujeitos coletivos, porém não deixa de ter um caráter elitista, disfarça um dualismo educacional e mantém um caráter seletivo do sistema educacional.

Muitas reformas foram feitas, entre elas as Reformas Capanema, cuja abrangência se dava nos ensinos industrial e secundário, comercial, normal, primário e agrícola, os quais interferiram sobremaneira na educação.

Por essas reformas o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinadas às crianças entre 7 e 12 anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, que se destinava a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. (SAVIANI, 2005, p. 32).

[...] em agosto de 1945 foi regulamentada a concessão de auxílio federal aos Estados, atendendo tanto a educação comum das crianças como o ensino destinado aos adultos. Com isso, a educação de adultos ganhou autonomia em relação à escola primária, pois passou a dispor de recursos próprios para se desenvolver. Foi com base nos recursos desse Fundo que se desencadearam, no final da década de 1940 e ao longo dos anos 50, as campanhas de educação e alfabetização de adultos. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Neste item da reforma, podemos constatar que não há referência aos estudantes menores de 7 anos. Este fato elucidada o tratamento dado à escolarização da criança pequena ao longo da história da educação brasileira e, ainda, ter a compreensão de que a escolarização pública não acontecia para as crianças pequenas. Desse modo, concretamente, nas décadas de 40 e 50, grande parcela da população não teve acesso ao domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita, via processo de escolarização formal.

Podemos inferir que a presença da dualidade no sistema educacional é presente e este produz e reproduz a força de trabalho, ao mesmo tempo em que garante a consolidação de uma sociedade dividida em classes, cujos espaços de ricos e pobres são demarcados. Estas, por sua vez, são “enfeitadas/camufladas” por uma ideologia paternalista: ora, se existe escola gratuita e obrigatória, se os sujeitos não têm acesso ou não conseguem aprender, a responsabilidade é sua! O que notamos é a existência de uma cidadania concedida, na qual o direito à educação é vislumbrado como uma concessão.

Cabe ainda uma alusão de que a política educacional desta época não se limitava tão somente às questões legislativas e à implantação de escolas primárias, mas está relacionada à necessidade e aos interesses de forças produtivas. Existia a necessidade de qualificar e formar um quadro de mão de obra que o mercado demandava.

A grande característica deste período estava no movimento de contradição existente: uma concepção dualista de ensino *versus* o ideário renovador propagado pelo Manifesto da Educação Nova (1932), que apresentava elementos cuja defesa era de uma educação comum para todos, independente de origem e condição e se iniciava um movimento pela educação de qualidade (SAVIANI, 2005).

O terceiro período demarcado por Saviani (2005), que abrange os anos de 1961 a 2001, tem como referência uma concepção pedagógica produtivista. O autor destaca alguns aspectos importantes, como a mudança na legislação educacional diante da situação que demandava a conformação com os ideais do governo militar e, na verdade, “bastava ajustar a organização do ensino à nova situação”. (SAVIANI, 2005, p. 34).

Concomitantemente, foram feitos ajustes no ensino superior com a Lei 5.540 de 1968 e nos ensinos primário e médio com a Lei 5.691 de 1971 e, já na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 1996. Esta lei reinaugura características de períodos anteriores, quais sejam: o Estado brasileiro elegeu a descentralização de suas ações, ora desresponsabilizando-se de suas atribuições, ora apoiando-se em instituições da sociedade civil; não cumpriu sua função distributiva e enveredou a economia nacional para a exclusão social, colocando em evidência uma lógica discriminatória. Podemos perceber que a concepção produtivista da educação está subjacente, bem como a permanência do dualismo educacional.

Desse modo, ao deslindarmos as histórias e memórias da política educacional brasileira, entenderemos por que foram feitas determinadas escolhas e não outras. Entenderemos o silenciamento, a não notoriedade da educação da infância, do adulto, do idoso não alfabetizado; como estes tempos de vivência foram invisibilizados e qual o tratamento dado a essas questões.

Fazer menção a este fato leva a refletir, primeiro, que as políticas têm como especificidades a pouca capilaridade e continuidade. É possível verificar na história educacional brasileira a disputa de poder entre os entes federados (União, Estados e municípios) e a isenção de atribuições. Além, disso, comumente, os governos não dão continuidade às ações dos governos anteriores e, por conseguinte, há implicações negativas nos processos educacionais e o fortalecimento de uma sociedade perdulária. Este fato rebate diretamente nos itinerários formativos dos alunos, seja na questão de aprendizagens, seja na problemática de acesso e permanência. Neste cenário, a educação torna-se arena de disputa político-partidária e deixa de se configurar como direito público subjetivo.

O que se percebe é que a educação para as classes populares não se constitui como meta prioritária, ao tempo em que permanece uma perversa lógica: para a classe dominante conhecimentos aprofundados, para a grande parcela da população conhecimentos superficiais.

Isso pode significar, igualmente, que as altas taxas de analfabetismo e a não escolarização na infância são decorrentes da pobreza. A não escolarização e o analfabetismo representam a negação do direito fundamental, e são atrelados a um conjunto de problemas:

falta de moradia, escola, emprego, saúde, a manutenção de ciclos intergeracionais de desvantagem, dentre outros.

A política é o dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do Estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formativo digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano. (ARROYO, 2009, p. 152).

Estes sinais históricos apontam a tendência de construção de políticas educacionais enraizadas em tendências mercadológicas, descentralizadoras e que, intencionalmente, isentam o Estado das suas responsabilidades. Ou seja, primeiro, as políticas educacionais são influenciadas pelos ditames da globalização. Segundo, a escola cada vez mais tem sido considerada como um dado de segunda categoria, de modo que, de forma paulatina, o Estado se exime de sua responsabilidade de pensar a educação como seu dever e como direito inalienável de qualquer cidadão.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA

Refletir sobre o processo histórico de constituição das políticas públicas para a educação da infância enseja uma compreensão acerca da categoria social – infância – aqui apreendida como uma construção social. Compreendemos que as crianças são sujeitos de sua própria história, que têm individualidades, atuam sobre o mundo a partir de suas representações, das relações que estabelecem e que contribuem para a produção de cultura na sociedade em que estão inseridas.

Para Manuel Sarmiento (2005, p.365-366)

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Como já destacamos, no contexto da sociedade contemporânea existe uma série de mudanças que têm produzido novas formas de compreensão da realidade e desencadeado diferentes concepções acerca de um mesmo fato ou acontecimento. Um dos sinais emblemáticos desta nova configuração é a busca de novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica, com capacidade de dar respostas aos questionamentos inerentes ao complexo fenômeno denominado educativo, cuja realidade é atravessada por grandes desigualdades decorrentes de questões de classe, étnico-raciais, geracionais, de gênero e de exercício de poder político, engendradas pelo sistema capitalista de produção.

Nesse espaço e tempo de mudança, o conceito de infância ganha uma concepção diferente. A criança que está inserida no contexto atual difere do adulto por suas especificidades e possui outras necessidades e características.

Desse modo, na arena de discussões sobre o tempo de vivência da infância, novas perspectivas emergem nas produções acadêmicas, vários estudiosos se preocupam com um novo entendimento, concepção e considerações sobre a infância, além de diferentes campos de conhecimento, como, por exemplo, a sociologia e a antropologia, que têm se debruçado sobre a criança como objeto de estudo. Os estudos sociais sobre a criança se fortalecem e, muitas são as contribuições da sociologia da infância.

A sociologia da infância busca compreender a sociedade, tendo como pressuposto o fenômeno social da infância, e desta maneira analisa a infância como categoria sociológica do tipo geracional. Além disso, a infância pode ser entendida como categoria social, e como sujeitos sociais e da história, as crianças pertencem a distintos grupos sociais.

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal. (SARMENTO, 2009, p. 24).

A infância entendida com base nos pressupostos da sociologia revela como as desigualdades sociais interferem nos diferentes grupos. Também revela quais são as possibilidades de combate a estas desigualdades, tanto no que diz respeito às questões discursivas, como à construção e à implementação de políticas e práticas. Outro ponto importante considerado é o de que os sujeitos infantis são, também, sujeitos da diversidade.

Mesmo sendo um tema que vem sendo estudado ao longo da história (no Brasil, principalmente, a partir da década de 1970), a infância não era considerada como categoria social, não se consideravam as dimensões estruturais e interativas da infância, não eram

ênfatisadas as condições de vida e da realidade social destes sujeitos.

Para Sarmento (2009), estudar esta categoria social é estudar a totalidade da realidade social, pois “[...] as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição.” (SARMENTO, 2009, p. 19).

Ainda de acordo com este autor, a infância estava colocada no imaginário como “pequenos mundos”, a imagem destes sujeitos era invisibilizada, era um estado pré-social, alvo de tratamento e de orientação, não se constituíam como entes sociais e “[...] sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.” (SARMENTO, 2009, p. 20).

Em caminho semelhante, Benjamin (2014), em “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” traz uma concepção de infância

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi no século XIX que se levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos. (BENJAMIN, 2014, p. 86).

Neste sentido, sua concepção de infância critica a forma como a noção de infância foi se fazendo em função de determinantes sociais historicamente construídos. O referido autor preconiza que a criança não é um homem ou uma mulher em miniatura. Pelo contrário, acredita que este ser social tem singularidades, cria cultura, dá sentido ao mundo produzindo história, percebe este mundo com um olhar crítico e pertence a uma classe social – “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. (BENJAMIN, 2014, p. 94).

Existe um arsenal de conhecimentos sobre a categoria geracional infância e falar sobre a infância como categoria geracional remete a um movimento de pensá-la como uma demarcação e representação social da vida dos seres humanos. A sociologia da infância apresenta notórias contribuições para se compreender a complexidade desta categoria geracional.

Na presente pesquisa, a criança é entendida como ator social que se relaciona com a cultura e a sociedade. Por isso, as contribuições da sociologia da infância, mesmo não entrevistando crianças, nos oferecem bases para pensarmos a infância como construção social

e as crianças enquanto sujeitos. Ou seja, a sociologia da infância ajuda na compreensão da importância da construção social da criança, por problematizar a realidade das diferentes infâncias, os contextos sociais de vida e subjetividades, o acesso ou não aos processos de escolarização, bem como o entendimento das desigualdades silenciadas nas perspectivas psicologizantes e neutralizantes acerca desta fase da vida.

A sociologia da infância compreende a criança e a infância de outro modo e é a partir dela que

a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Ao problematizar a criança e a infância, a sociologia da infância faz algumas pontuações na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, outras formas para entender o que é ser criança e ter uma infância. A criança e sua infância sairão do patamar que estavam colocadas, de uma perspectiva naturalizante e psicologizante, passando, então, a outro modo de ser interpretadas e compreendidas, outra concepção de como a criança é construída, de como é ter uma infância do ponto de vista social, histórico e cultural.

Assim, este campo epistemológico vem se constituindo como possibilidades, que antes eram ignoradas, de ver e pensar as crianças e as infâncias, novas possibilidades heurísticas vêm à tona e, por conseguinte, novas implicações para a Educação Infantil e para a Pesquisa em Educação¹¹.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que reduzem a um estado de intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 263).

¹¹ E este trabalho possibilita também pensar a escola dos sujeitos jovens e adultos não alfabetizados/escolarizados na infância. Então, possibilita pensar esta modalidade de educação de outra forma.

Embora a infância seja um processo dinâmico, e que se constrói diretamente das interações em meio aos processos sociais, nos quais as crianças devem ser protagonistas das suas histórias, das suas conquistas, enfim, de suas culturas no entender de Sarmiento (2005, p.365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade”.

Neste sentido, a criança é um ser histórico e concreto, que aprende a produzir a sua existência em seu meio social e cultural. Falar da infância, como fenômeno social, é falar da condição de ser menino ou menina, de como construíram sua existência, de que testemunho de ser gente tem, de como estes momentos representam a vida.

Saviani (2013), ao analisar a concepção de infância, destaca a criança como ser situado, ser que tem liberdade e ser consciente, ao mesmo tempo em que elabora a argumentação de que o ser humano se constitui como homem em decorrência de um processo formativo no qual a educação tem um papel preponderante, especialmente, nos primeiros anos de vida.

Em perspectiva semelhante, ao falar do papel da educação escolar na formação de conceitos, Martins (2013, p. 116) afirma “que a transmissão de conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e preservados pela prática social da humanidade, se impõe como função central da educação escolar”. Do mesmo modo, discute a necessidade de reconhecer que os ideários pedagógicos estão em outra direção e que, conseqüentemente, estão sendo colocados em risco.

A tão proclamada homogeneidade da cultura dominante tem sido bastante exagerada. Assim, as diferentes formas de preconceito/discriminação como prática discursiva possuem uma lógica própria e tentam justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão e recaem em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esta forma de homogeneizar entra em contraste com as diferentes infâncias, com as diferentes experiências infantis, reforçando, assim, a exclusão.

Durante a infância, os sujeitos das classes populares passam por histórias semelhantes de discriminação e privação, de alienação, opressão política e exclusão social, e o acesso limitado à educação é apenas uma das suas manifestações. Muitas foram as formas de exploração e exclusão. As crianças das classes menos favorecidas ficaram fora dos bens social e historicamente construídos: lazer, saúde, saneamento básico, além de serem tidas como mão de obra e fonte de lucros e, ainda, realizando trabalhos para sobreviverem.

Neste ínterim, é importante, também, destacar, com o olhar na história da educação no Brasil, que as instituições, quando destinadas aos pobres, eram aquelas em que o interesse estava somente no cuidar de modo assistencialista, e não chegava para todos, fato que ilustra muito bem o modo pelo qual os sujeitos eram/são tratados, a depender de seu lugar de classe, etnia, gênero.

Como a burguesia tem mecanismos e instituições próprias para o cuidado de seus pequenos – tomados como herdeiros da riqueza e que, por isso, devem ser preparados para o domínio e o controle do saber e da gestão do ter –, ao Estado compete o cuidado da massa infantil dos que vivem do trabalho [...]. (LOMBARDI, 2013, p. 10).

No decorrer dos tempos houve uma coerção nas instituições formais, tingidas de violência, mascaradas por ideais que postulam flexibilidade, mas que são carregados de contradições. Desta mesma forma, a sociedade é dividida. Apesar da ideia de universalidade brilhar através de todos os grandes produtos de pensamento, camufla um conjunto de ideias e práticas que tendem a reforçar a lógica de exclusão.

Nesta empreitada de separação, hierarquização, de modo muito competente, a escola se faz diferente para ricos e pobres, alfabetizados/não alfabetizados, urbanos/rurais, meninos/meninas, brancos/negros. De muitos foi retirado o direito à escolarização, no tempo em que foram submetidos à exploração e à exclusão. Sendo a infância tratada sob uma concepção natural e irrefletida, conduz a uma prática educativa que não leva ao efetivo desenvolvimento destes sujeitos, no sentido do direcionamento para a aprendizagem dos conceitos historicamente conhecidos, do entendimento de que são seres situados na compreensão da realidade.

Então, diferentemente do que foi apregoado, a escolarização da infância deveria estar, de acordo com Saviani (2013), atenta ao cotidiano, ao próximo de cada criança, mas também, incidir sobre o conhecimento elaborado, sistematizado, sobre os conhecimentos científicos, filosóficos e da experiência estética. E este pode ser um dos fatores que leva à exclusão de muitos do processo de escolarização.

Assim como o povo foi moralizado com ameaças de desemprego, de miséria e sobrevivência no limite, os filhos devem ser moralizados, adestrados na ‘pedagogia’ do medo, da reprovação, da dureza desde cedo, nos começos de seu percurso escolar e humano. Práticas perversas que vêm de longe em nossa história do trato dos setores populares. Práticas que são demandadas das escolas públicas populares na educação, na moralização de seus filhos. (ARROYO, 2009, p. 147).

Os serviços de atendimento para as crianças são pensados e influenciados por esta concepção. Se numa perspectiva ingênua, normativa e paternalista. Se numa perspectiva crítica, de construção social, atenta-se às singularidades das diferentes infâncias, em que as crianças são sujeitos sociais, construtores da história e, além disso, sujeitos de direitos.

Das histórias contadas e das memórias das políticas educacionais no Brasil voltadas para a infância, podemos inferir, mais uma vez, que os conceitos infância e escola estão atrelados ao longo processo civilizatório que esteve (e está) presente na organização do modo de viver em sociedade, sobretudo no que diz respeito à falta de acesso às instituições educacionais.

No século XX, mesmo tendo a expansão das escolas destinadas às crianças (de 3 ou 4 a 12 anos), como é o caso do Parque Infantil, por alguns estados do país, chegando inclusive à Bahia – este não chegou às cidades do interior da Bahia, principalmente, não chegou à zona rural de seus municípios. As crianças nascidas e criadas no interior, na zona rural, não tinham acesso ao espaço educativo formal.

Uma nova instituição, o parque infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar. (KUHLMANN JR., 2000, p. 9).

As políticas desde aquela época seguiam as orientações de organismos internacionais, fazendo a manutenção de ações destinadas exclusivamente para os filhos dos pobres, ações estas excludentes, preconceituosas, discriminatórias, políticas que não ultrapassavam os limiares da assistência e da higienização, da segurança pública, como enfatiza Kuhlmann Jr (2000, p. 10)

A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva: durante a década que se segue, prevalece o tratamento da política social como assunto de polícia. (KUHLMANN JR, 2000, p. 10).

Estava subjacente nessas políticas a ideia de instituição, de uma ação cuja essência estava alicerçada numa perspectiva emergencial e de baixo custo, ou seja, para o outro, aquele que fazia parte do núcleo da pobreza, do impedimento do desenvolvimento do país restava se conformar com as ações que eram pensadas e implementadas para eles. Para a criança pobre o

lugar destinado era justamente o da filantropia. Esta criança cresceria e seria educada para permanecer no mesmo lugar, sem pensar nem na possibilidade de expansão social, cultural e econômica.

Outro ponto que vale a pena refletir é sobre o fato das instituições destinadas à educação de crianças estarem, em seu percurso histórico, ligadas aos órgãos da assistência social. Também se destaca a preparação da criança, desde pequena, aos lugares do masculino e do feminino, como relata Kuhlmann Jr (2000, p.13, grifo do autor):

O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador – em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, em 1913 –, refere-se à proposta ali veiculada, do ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em ‘uma amável escola de mamãezinhas’.

(KUHLMANN JR, 2000, p.13).

Como podemos observar, a educação destinada para o menino era diferente da destinada para a menina (coisa de menino e coisa de menina!). Podemos observar as relações de gênero presentes nos processos de socialização das crianças pequenas e as estratégias lançadas com objetivos claramente desenhados para a normalização e a normatização das expressões corporais, das habilidades e competências: a menina precisava ser uma boa mãe posteriormente, o menino um bom construtor. Assim, percebemos um empenho para distinguir corpos, comportamentos, desempenho, habilidades e desenvolvimento das características naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade e que se mantêm, ainda, hoje nos espaços escolares.

A instituição escolar para os pequenos, sempre esteve enlaçada, a estes ditames, de demarcação, de lugares encaixilhados para meninos e meninas, para ricos e pobres, para negros e brancos, para quem mora na zona urbana, para quem mora na zona rural. Além de sempre estar, submersa aos conflitos pedagógicos estabelecidos a respeito de questões do cuidar e do educar, educação e assistência, considerados, equivocadamente, como antagônicos, além disso, o ciclo de reedição das políticas discriminatórias para a educação da criança pobre, também sempre perpassaram as discussões e os modos de conceber e materializar a educação para a infância.

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal (KUHLMANN JR. , 2000, p. 11).

A ideia de baixo custo, pouco investimento, aligeiramento, combate à pobreza, campanhas e projetos de educação e com os pressupostos dos organismos internacionais, especialmente para as populações das classes populares estavam presentes, também, nas décadas seguintes (1970-1990) e – com os estudos realizados, e com os argumentos desenvolvidos nesta dissertação – , podemos afirmar que permanecem até hoje, tanto para a educação da infância, como para a alfabetização de jovens e adultos.

Segundo Brandão (2003) ao tratar das políticas de educação infantil

São políticas voltadas para produzir um tipo humano eficaz e produtivo, embasadas por estudos desenvolvidos no campo da Psicologia do Desenvolvimento, segundo os quais a criança é definida pela sua capacidade cerebral. Com isso, justificam-se as políticas voltadas para o desenvolvimento infantil, especialmente com crianças pobres. (BRANDÃO, 2003, p. 29)

E ainda

[...] utilizar a educação não formal para justificar um investimento a baixo custo na formação da criança pequena. Por que não construir instituições de Educação Infantil? Por que não garantir às crianças um dos seus direitos básicos? Essa política, além de reforçar o discurso de um projeto pobre para pobre, promove as desigualdades sociais, de raça e de gênero.[...]. Outra característica marcante desses projetos é o seu caráter de provisoriedade, ou seja, projetos com início e fim, projetos pontuais, configurando-se em políticas com impactos limitantes. Considerando a realidade do atendimento à educação de criança pequena no Brasil – temos um número muito grande de crianças sem acesso a Educação Infantil – esse tipo de política apresenta-se muito mais como um ‘paliativo’ para um problema que exige políticas sérias e de atendimento a médio e longo prazo. . (BRANDÃO, 2003, p. 32-33)

Como se pode observar, as políticas educacionais, ao longo da história da educação no Brasil, não levaram em consideração as dimensões sociais, éticas e políticas da educação para a infância, nem a necessidade de ampliação de um atendimento de qualidade. Na realidade, sempre esteve relacionada à ideia do direito como uma dádiva, em que o Estado não precisava se responsabilizar pelas ações educativas voltadas para as crianças, nomeadamente, as pobres que não estivessem na idade do ensino primário e/ou fundamental.

A partir da década de 70 do século XX, podemos observar muitos avanços no que se refere às políticas da educação voltada para a infância, sobretudo, como resultado das lutas de movimentos populares e das lutas de mulheres em torno da Educação infantil. Nas décadas seguintes, no que se refere à legislação, houve avanços, os quais estão presentes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Atualmente, temos as Diretrizes Curriculares para

a Educação Infantil e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que passam a dar outro tratamento, dar uma atenção, que antes não era dada, à primeira etapa da educação básica, norteadas as políticas e direitos da criança.

Embora muito ainda tenha a se avançar no que diz respeito à concepção de infância e de educação, das dicotomias cuidar versus educar, da construção de espaços com infraestrutura adequada para o universo das crianças, da situação política e econômica, da construção de políticas em que as crianças realmente sejam as protagonistas, dentre outras problemáticas, com os avanços na legislação e com as pesquisas que vêm sendo realizadas “a criança passa a ser o eixo central das discussões, e não mais o adulto que necessita trabalhar e não tem com quem deixar os filhos. Desse modo, é reconhecido o direito da criança à escola. A criança emerge como sujeito de direitos.”(BRANDÃO, 2003, p. 20).

Contudo, em sociedades caracterizadas pela distribuição desigual de recursos e dos bens culturais, a idade se constitui como categoria importante para a definição de papéis – de modo assimétrico e de acesso a políticas públicas educacionais. É possível salientar o papel regulador que a escolarização assume no âmbito do Estado, que a produz como forma intencional e mais institucionalizada de educação das crianças.

Neste sentido, infância e adultez encontram-se colocadas, de modo semelhante frente às questões sociais, econômicas, institucionais. Tempos de vivência invisibilizados, inclusive no que se refere ao direito público subjetivo, que é a educação, haja vista, que estas etapas da educação foram consideradas menos importantes, principalmente, quando o elemento indicador é a rentabilidade.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Muitas são as histórias narradas a respeito da alfabetização de jovens e adultos. Esta modalidade educacional, ao longo dos tempos, foi entendida sob diferentes enfoques, fato que corrobora a afirmação de que a educação é o reflexo das tendências e dos conflitos dos contextos social, econômico e político brasileiro.

Durante séculos, o acesso ao saber, aos bens culturais socialmente construídos, sempre foi privilégio de poucos, haja vista a maioria oriunda das classes populares, compostas por negros, índios, pobres e mulheres, que ficou excluída da participação do processo de escolarização por longos anos de história na educação brasileira.

E ainda, convém reportar ao que afirma Urpia (2009, p. 29)

Esses homens e mulheres vivenciam, cotidianamente, a exclusão no que diz respeito à efetivação dos direitos sociais — educação, saúde, habitação, lazer — dentre outros. Todavia, não se pode deixar a maioria sem a satisfação de suas necessidades básicas, pois, um modo de vida que se funda na exploração e na dominação requer a manutenção do equilíbrio entre a exclusão e a inclusão. Excluir para incluir é próprio da lógica do capitalismo. (URPIA, 2009, p. 29).

Em função dessa marca impressa na trajetória histórica, foram difundidas ideologias dos grupos dominantes, as quais propagavam que as pessoas que estavam na condição de não alfabetizadas escolheram permanecer nesta situação, movidas pelas próprias escolhas, incentivadas pelo pouco caso das famílias e/ou pelo baixo nível cognitivo como forma de responsabilizar os sujeitos por sua condição de pobreza e miséria.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a discussão e implantação da escola de qualidade para todos avançou lentamente pela história, entretanto, interpretada como direito apenas para aqueles que estavam no ensino fundamental. É fato que o ensino fundamental sempre entrou nas discussões e é considerada a etapa da educação que seria mais rentável para uma sociedade capitalista. Nesse sentido, muitos ficam de fora e a problemática do acesso e permanência é latente.

Neste ínterim, é importante destacar que o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcado por longa e tensa história. Marcado pela busca para configurar sua especificidade, pela participação de vários agentes, pelas complexas relações entre Estado e sociedade civil – e sempre entrelaçadas com os fatores ideológicos, políticos, étnicos e sociais determinados pela economia, que constituem a história das sociedades capitalistas.

Sobre os sujeitos da EJA, podemos afirmar que são oriundos das camadas mais

pobres, filhos de pais analfabetos, operários e que escrevem outra vez as histórias de gerações passadas, da negação de direitos como educação, saúde, alimentação e moradia, reescrevem histórias de exclusão social (ARROYO, 2005).

Podemos inferir que esses sujeitos tiveram passagens desagradáveis pela escola ou não tiveram oportunidade de conhecer esse espaço e ainda, no contexto doméstico, passaram por um processo de adultização precoce, ou seja, assumindo funções, como cuidar dos irmãos mais novos, ajudar os pais nas atividades laborais e, em alguns casos, passam a assumir o papel de chefe da família. Sobre isto Magalhães (2006) enfatiza que a sociedade capitalista submete as crianças e jovens muito cedo ao mundo dos adultos e a situações de cobranças. Ademais, na escola elas passam a ser submetidas à autoridade e às categorias de êxito e fracasso.

É fato que o acesso e a permanência dos sujeitos na escola durante a infância têm uma relação mútua com a qualidade de todo o processo de educação e socialização. Assim, há implicações para/ao longo da vida. Estas implicações estão tanto na posterior escolaridade como nas relações com o mundo: os sujeitos têm uma melhor qualidade de vida, se sentem mais autorizados em dizer sua palavra; são ampliadas as possibilidades de acesso ao conhecimento, aos novos processos tecnológicos e a diferentes espaços.

Reiteramos que o acesso e permanência na escola, no tempo de vivência infância, é de fundamental importância para que as crianças se desenvolvem de forma integral, isso inclui o seu desenvolvimento em suas dimensões física, cognitiva e social, além de ser um direito, que toda criança nasce, toda criança tem direito a ter acesso a este espaço educativo.

A esse respeito, Magalhães (2006) afirma que

Os chamados anos formativos, quando não devidamente atendidos conforme suas demandas intransferíveis, como por exemplo, o acesso à escola em idade certa e com a devida formação curricular, poderão ser determinantes de um presente e também de um futuro adulto, hipotecado por processo de exclusão e de aprofundamento de desigualdades sociais, bem como causar um fosso entre extratos de uma mesma idade. (MAGALHÃES, 2006, p. 141).

Ainda sobre isto, Martins (2013) enfatiza a importância do papel da educação escolar na formação de conceitos e do desenvolvimento dos sujeitos. Neste espaço, tem-se acesso aos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados, elaboraram-se conhecimentos acerca da realidade e há a construção da consciência. Tais conceitos “se expressam na própria configuração de sua subjetividade e ações no mundo.” (MARTINS, 2013, p. 118).

Infância e adultez estão intimamente relacionadas, na medida em que essa relação tem uma natureza dinâmica e complexa e “as experiências da infância são consideradas como partes profundas e verdadeiras da pessoa como sendo próprias de cada um num sentido mais profundo e diferente do que as experiências ulteriores.” (GULLESTAD, 2005, p. 515). É nessa perspectiva que esta pesquisa almeja a análise das memórias dos sujeitos e a relação com o processo de alfabetização e escolarização.

A educação de jovens e adultos surge das lacunas deixadas por um Estado orientado por uma lógica excludente, mas que se utiliza de um discurso dito de orientação democrática:

[...] a criação desse Estado como democrático e voltado à defesa dos interesses de todos. Para isso reproduziu, sob novas bases, os conceitos de democracia (democracia) e de separação das esferas e poderes, notadamente público e privado. Mas o público era (e é) apenas expressão do estatal, logo sob as mãos e controle da mesma classe que controla o Estado. (LOMBARDI, 2013, p. 10).

A educação destinada aos jovens e adultos tem sido marcada por campanhas de alfabetização e foi se fazendo no itinerário que se inicia com o projeto dos jesuítas, as leis educacionais para erradicar o analfabetismo, passando pelas várias campanhas de combate ao analfabetismo. Podemos destacar várias ações neste âmbito, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (a partir de 1961); os Centros Populares de Cultura; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961); o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964); o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL (1967), a implementação do ensino supletivo (na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971), e as várias ações no período pós-redemocratização (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Para estes autores o período do golpe militar foi de extrema importância para a EJA:

Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

E ainda,

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

A instituição das políticas educacionais (políticas entendidas como as medidas tomadas pelo Estado, inclusive, as omissões) conduziram sempre à filantropia, à fragmentação, à improvisação e à procrastinação.

É pertinente ressaltar, que fazendo parte desta linha histórica, no contexto atual, foi instituído o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) que faz parte do Programa Brasil Alfabetizado/PBA (âmbito federal), que foi criado em 2003, com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo e incentivar a continuidade dos estudos daqueles que enfrentaram passagens desagradáveis ou que não tiveram acesso à escola em outro tempo de suas vidas.

No entendimento de Soares e Galvão (2005)

No início, o programa (sic) foi visto como mais uma campanha por suas características serem semelhantes a ações de períodos anteriores. Com ênfase no trabalho do voluntariado, o Programa previa erradicar o analfabetismo em 4 anos atuando sobre 20 milhões de brasileiros. Previa-se um mês de preparação do alfabetizador e 5 meses para a ação direta de alfabetização. Em 2004, com a mudança de ministros, o programa (sic) foi redefinido em alguns pontos: retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 6 para 8 meses. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 273).

Nesse sentido, no que tange à educação de pessoas jovens e adultas, afirmamos que ela foi forjada nas brechas deixadas pelo sistema capitalista, posto que, historicamente, essa não foi prioridade na agenda política dos países em desenvolvimento, apesar de se ter a garantia na legislação de que a educação é um direito social fundamental – subjetivo e inalienável – e apesar de a LDB nº 9.394/1996 defini-la como uma modalidade de ensino.

O TOPA expressa a falta de uma política diferente daquela com as marcas do retrocesso e da descontinuidade e, como outros Programas com o intento de reduzir os índices de analfabetismo, é explicitamente marcado pelo voluntariado, em que o alfabetizador é voluntário, muitas vezes, sem experiência em educação. O desenvolvimento das aulas é, muitas vezes, realizado em espaços improvisados, que não atendem às demandas estéticas da EJA (mobiliário inadequado, iluminação insuficiente, ausência de ambiente alfabetizador e matematizador, não contextualizado com a realidade adulta), sem atender, portanto, às necessidades de aprendizagens dos alunos.

A lógica dessas campanhas de alfabetização continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, pelo assistencialismo e outros problemas estruturais ainda não superados. De acordo com Arroyo (2005), os diferentes espaços – e aqui entendidos como espaços educativos – impõem um modelo de socialização, que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder, já que trazem suas significações e convenções. Eles desprezam a cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo menos poderoso econômico e politicamente.

Sinalizamos, também, que não foram/são priorizados os setores considerados de menor importância, e porque não dizer, distantes da rentabilidade financeira, como é o caso da escolarização da educação de jovens e adultos e da educação infantil de sujeitos que vivem em espaços rurais.

Nesse diapasão, desnudam-se suas características neoliberais, pois o Estado não é chamado a arcar com suas responsabilidades mínimas, quais sejam aquelas que envolvem as condições materiais da execução do Programa. Todavia, o TOPA carrega as possibilidades permitidas pelo Estado – capitalista e excludente – aos sujeitos. Estes carregam as marcas das desigualdades impostas aos pobres, que, de forma contraditória, têm nesse Programa a oportunidade de ultrapassar as barreiras impostas pela falta de escolaridade mínima necessária, principalmente, à comunicação na sociedade informatizada.

Para suplantam esta lacuna histórica, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos como mecanismo propulsor da escolarização e da promoção da cidadania plena, em todo o País, com prioridade para os 1.928 municípios cuja população era constituída por 25% ou mais de analfabetos – portanto, aproximadamente 90% localizado na região Nordeste. (ALVES; GADOTTI, 2014, p.32).

O Programa TOPA volta-se para ações de alfabetização e escolarização e em sua estruturação e execução buscar integrar diversos sujeitos sociais, planeja ações que buscam considerar as diversidades existentes em cada região do estado da Bahia e tem um entendimento que a alfabetização transcende a apropriação do código alfabético:

[...] uma alfabetização para além do domínio da leitura, escrita e cálculo, incluindo a formação para a cidadania e a transformação social. O TOPA não reduz o direito à educação ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos do educando, buscando construir sentidos mais amplos para a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos nele matriculados. (ALVES; GADOTTI, 2014, p.32).

Além disso, ao reconstruir olhares acerca da situação concreta dos jovens e adultos que se sentem autorizados a dizer sua palavra e a modificar a realidade, é preciso

acentuar que é um dever do Estado implementar políticas públicas educacionais que tratem do problema que perdura há tempos na sociedade brasileira, qual seja, o analfabetismo de pessoas jovens e adultas, tornado aqui dívida histórica. Problema este de Educação Básica, e que precisa de atenção e ações constantes e consistentes.

Para nós, tanto o político quanto o educacional não se atêm às causas e tentam apenas atenuar as consequências. Além disso, há no ideário exposto nos documentos e declarações, que se constituem como base para os acordos que as definem no Brasil, buscas de soluções “milagrosas” que não condizem com a real situação das pessoas que necessitam de alfabetização para a condução de suas próprias vidas em uma sociedade já denominada de sociedade do conhecimento, no caso, conhecimento letrado.

As políticas públicas vêm se constituindo, na essência, como mecanismos de descentralização administrativa e de responsabilidade de um Estado paternalista, que concebe a educação como estratégia para retroalimentar a pobreza e aumentar a falta de recursos dos pobres, bem como o não direito aos considerados bens de cidadania. Essas são as *nuances* mais contundentes das políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Assim, há um grave problema: quando nas políticas educacionais (e aí se lê também políticas de avaliação) não levam em consideração a concepção de infância (especialmente a das classes populares), quando um emaranhado de direitos é negado, quando há o distanciamento entre o ideal e o real, sobretudo, quando não há o olhar sensível para as formas de viver e construir a existência destas infâncias, quando há o destaque para uma visão não positiva, quando, tão somente a precarização das formas de viver a infância (ARROYO, 2009) é colocada em evidência.

É nessa configuração que existe o entendimento de que as experiências infantis e da infância, tanto individuais, como coletivas, se inscrevem nos marcos da memória do sujeito adulto e trazem neles a sociedade e o Estado, no qual estavam inseridos em seus tempos de vivência. O estudo da escola dos sujeitos não alfabetizados durante a infância vem problematizar a EJA como consequência da não escolarização durante a infância.

3.4 INFÂNCIA SEM ALFABETIZAÇÃO X ALFABETIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A FASE ADULTA

Os modos pelos quais a infância é vivida e pensada, bem como, as velhas/novas relações políticas que são tecidas têm favorecido a constituição de ações pontuais para os sujeitos sociais das classes populares, os quais são, comumente, denominados como a fotografia do fracasso e, sobretudo, como responsáveis por sua condição de sujeitos cujos direitos são negados, especialmente, àqueles ligados à herança cultural e ao conhecimento.

Esta análise, em que o foco se situa, predominantemente, numa perspectiva de culpa relacionada a estes sujeitos, é apartada de uma problemática mais ampla, qual seja, a institucional, a social e, acima de tudo, a política e econômica que permeia de forma excludente a vida desses sujeitos.

Falar da relação entre infância e adultez, neste texto, implica, indubitavelmente, pensar a concepção de sujeito que a escola foi construindo ao longo da história: sujeitos considerados não históricos, abstratos e não portadores de direitos, e sim de outorgas e concessões de um Estado autoritário.

As ideias de falta, de carência, de incompletude e de dependência foram responsáveis pela criação de espaços escolares para crianças e para os adultos não escolarizados: para a infância somente o brincar e o cuidar, para os adultos não escolarizados somente o aprender a escrever o nome. Os processos de escolarização foram negociados e pensados numa semântica cuja preponderância está no exercício de poder daqueles considerados superiores – professores/adultos/leitores.

Nesta esteira, “o entendimento das idades cronológicas se torna crucial em sociedades onde são estabelecidos direitos e deveres políticos que marcam a vigência de cidadania, quer dizer, se tornam referências quando as estruturas político-jurídicas se sobrepõem às relações familiares” (MAGALHÃES, 2006, p.136). Sendo assim, a idade localiza os indivíduos e os grupos na estrutura social.

No olhar de Sarmiento (2009) e Magalhães (2006), a idade passa a ser um condicionante social determinante da dinâmica da vida, seja no plano chamado diacrônico (diferenças e contradições acerca das imagens construídas e os papéis atribuídos), seja no plano definido como sincrônico (diferenças e contradições operando no efeito de pertença – grupo social, contexto, gênero, etnia, dentre outros).

Deste modo, é importante dizer que historicamente, tanto a infância como a adultez estiveram fora das prioridades educativas. Estes tempos de vivências foram tratados

dentro de espaços educativos, como idades em que o professor não teria muito trabalho, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica e voluntarista.

Em uma análise acerca da política dos processos educacionais e da complexidade do fracasso escolar, Arroyo (2009), no texto denominado “O direito à educação ameaçado: segregação e resistência”, de modo contundente, traz a seguinte reflexão:

Torna-se desafiante fazer uma análise política dos processos que persistem na negação do direito à educação e na segregação social e escolar. Por que proclamamos o direito de todos à educação e o negamos com rituais excludentes e segregadores de tantas crianças e tantos adolescentes? Uma realidade que continua persistente. (ARROYO, 2009, p. 130).

Destarte, tais questionamentos levam-nos a pensar no quão desafiante é superar a repolitização conservadora da reprovação e da segregação, de modo que o direito à educação seja atrelado ao direito de viver digno e justo e à construção de políticas de Estado contra esta segregação.

Ainda que o país tenha assumido formalmente compromissos relativos à universalização da Educação Básica e embora seja garantido na legislação o direito à educação para todos, tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real. Existe uma igualdade na formalidade e uma desigualdade na realidade vivida; ou seja, o que é garantido na lei, não é realizado, não é materializado. Sobre isto podemos elucidar que, mesmo previstos na Constituição Federal de 1988 e na LDB vigente, ainda assim, prevalecem os conflitos referentes à educação destinada a estes tempos de vivência, especialmente ao financiamento e, mais a frente, existe a falta de compreensão e entendimento da concepção de infância e da escolarização de jovens e adultos.

Para reforçar a argumentação sobre a distribuição de recursos, podemos destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, cuja implementação ocorreu em um contexto em que o Estado brasileiro passava por um processo de descentralização desresponsabilizando-se, assim, de suas atribuições de executor e, tão somente, atuando como planejador, regulador e coordenador de políticas.

A necessidade imperativa de um empreendimento para mudar os rumos da educação e sua legislação levou o Estado brasileiro a seguir as orientações e coerções internacionais, criando, assim, um grande mercado da educação. Dentro deste cenário de desigualdades e de pressão dos organismos multilaterais, a LDB, que regula o Fundef –

considerado um marco do financiamento da educação – traz como prioridade o Ensino Fundamental.

Embora tenha trazido inovação para a educação fundamental, sobretudo no que concerne à estrutura de financiamento e da introdução de novos critérios de distribuição e utilização dos principais impostos de Estados e Municípios, o fundo é uma política de descentralização, cuja base se encontra no privilégio do Ensino Fundamental. Conforme Brandão (2003, p. 27)

A maior crítica a essa política de financiamento é o fato de privilegiar o Ensino Fundamental, dificultando investimentos nas outras etapas da Educação Básica, especialmente, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. Não podemos negar que o Fundef gerou uma grande expansão do Ensino Fundamental no país, mas, por outro lado, provocou insatisfação dos governos municipais, que reclamam da insuficiência do valor destinado para atender à demanda dos sistemas municipais de ensino. (BRANDÃO, 2003, p. 27).

De acordo com Davies (2002), o Fundef representava uma política de descentralização de recursos, pois os recursos já existiam – entre o Estado e os municípios –, promovendo, deste modo, a municipalização do Ensino Fundamental em meio ao processo de descentralização das atribuições do Estado. Neste cenário de reorientações, definiu o Ensino Fundamental como único nível da Educação Básica como obrigatório, gratuito e com financiamento.

Com isso, houve o enfraquecimento do sistema público de ensino ao não levar em consideração as matrículas da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio. Além disso, o mesmo autor interroga o Fundef em vários outros pontos, dentre eles no que tange à valorização do magistério, já que seria uma de suas prerrogativas e no que tange ao desenvolvimento do ensino. Sobre isso, de modo direto e incisivo: “desenvolvimento do ensino ou redistribuição da miséria existente?” (DAVIES, 2001, p. 24).

O referido fundo apresentou como pontos insatisfatórios a questão contábil (valores por aluno), o não atendimento à educação infantil e à educação de jovens e adultos. As classes destinadas ao público infantil e ao público jovem e adulto não escolarizado/não alfabetizado ficaram de fora.

Apesar da propaganda oficial ao seu favor, o Fundef pode enfraquecer outros níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino médio e supletivo), cujas matrículas e trabalhadores não são levados em conta na distribuição dos recursos do Fundef. Além disso, o discurso federal de valorização do ensino fundamental e do magistério não encontra contrapartida dos recursos federais, que são ínfimos e bem menores dos que devidos legalmente. (DAVIES, 2001, p. 13).

É plausível dizer que a desconcentração do financiamento e das competências de gestão relativas de modo descentralizado, municipalizado e focalizado no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes estava relacionado ao entendimento existente de que estas classes não seriam rentáveis, não daria retorno imediato e que, quanto maior investimento no Ensino Fundamental, mais recursos chegariam para o ente federado município¹². Igualmente, podemos afirmar que não foram atendidos os princípios de equidade, qualidade e justiça social.

As influências do BM¹³ na EI¹⁴ brasileira a partir da administração de FHC¹⁵ se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral, que entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no Ensino Fundamental, o da retomada da proposta de programas ‘não formais’ a baixo investimento publico de EI para crianças pequenas pobres. (ROSEMBERG, 2002 *apud* BRANDÃO, 2003, p. 563).

Para Arroyo (2009),

O Fundef e Fundeb representam estilos mais compulsórios de garantir a educação e de exercer o dever do Estado. Porém, nos perversos processos internos de segregação-negação de percursos dignos, específicos de cada tempo humano, pouco ou nada avançamos como política nacional de Estado. (ARROYO, 2009, p. 154).

Com efeito, quando observamos o lugar de classe, de raça/etnia, de gênero, dos sujeitos, como são pensados os programas e projetos, a produção de serviços e espaços para determinadas categorias geracionais, há a predominância de ações alicerçadas em formulações destoantes das peculiaridades inerentes a essas categorias, ou seja, os sujeitos sociais continuam numa posição de receptores de ações impostas. Tal panorama tem em sua tonalidade as marcas de um verniz hegemônico que elucida os contornos de baixo custo, aligeirado e a educação voltada às novas exigências do mundo globalizado. É nessa configuração que

Criança pobre, popular, negra ou adolescente e jovem entram na escola sob a suspeita de menos capacidade intelectual e moral, com problemas de aprendizagem, sem tradição de leitura na família, filha de pais analfabetos, iletrados, sem hábitos de ordem, de esforço, de disciplina ou por natureza ou por origem social, racial, da periferia. Criança e adolescente populares entram sob a suspeita de uma socialização familiar sem limites, expostos à violência. (ARROYO, 2009, p. 156).

¹² A este respeito Davies (2001) traz notórias contribuições.

¹³ Banco Mundial.

¹⁴ Educação Infantil.

¹⁵ Fernando Henrique Cardoso.

Na visão de Oliveira (2001), existe o desafio de articular os diferentes entes federativos e pensar modos de minimizar as desigualdades, visto que as dimensões educativa e social estão imbricadas.

Sob uma visão sistêmica, o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e têm consequências importantes para se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional. Não se pode pretender responder estes desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. A baixa escolaridade das gerações anteriores, no caso brasileiro, é um dos fatores do baixo desempenho dos alunos. E isto é resultado de uma herança histórica, de desigualdades persistentes. As estratégias de ação para alterar esse quadro são considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país. (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

No âmbito dessa discussão, é imperioso sublinhar que a educação para o povo, ao longo da história está relacionada às tentativas de sedimentação do poder político da ordem vigente; o centro de enfoque desta educação destinada à formação comum de todos os habitantes era dado às diversas práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante, a fim de garantir a reprodução das relações sociais de produção e as desigualdades.

Assim, existe a demanda de construção de políticas de Estado, e não políticas de governo descontinuadas, e do entendimento da educação como direito público subjetivo e não como dádiva ou mercadoria. E que os processos de escolarização da infância e de jovens, adultos e idosos não recaiam mais em práticas e políticas esvaziadas de sentidos para os sujeitos.

4 (RE)MEMORANDO E DEBULHANDO: A INFÂNCIA E A ESCOLA DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS E EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Debulhar significa tirar as cascas, descascar. Aqui, podemos fazer uma analogia entre o ato de debulhar com o ato de os sujeitos da pesquisa debulharem o andu no momento das entrevistas, ao fato de debulharem, tirarem as cascas, se abrirem, a partir de suas memórias de infância, dos processos de escolarização e da relação que estabeleceram com a escola.

Do mesmo modo, o esforço que eles imprimem para abrir as vagens do andu e retirarem os grãos também imprimem um esforço de (re)memorar a infância e a escola. Ao (re)memorar, abrem-se, descascam-se as vagens contendo, não só os grãos do andu, mas os grãos de suas vidas, que vão se juntando e construindo suas memórias. Esse debulhar se constitui em memórias, que conforme Santos (2012):

A memória está presente em tudo e em todos. Somos tudo aquilo que lembramos; somos a memória que temos. A memória não é só pensamento, imaginação e construção social, mas também uma determinada experiência de vida capaz de transformar outras experiências a partir de resíduos deixados anteriormente. A memória, portanto, excede o escopo da mente humana, do corpo, do aparelho sensitivo e motor e do tempo físico, pois ela também é o resultado de si mesma, ela é objetivada em representações, rituais, textos e comemorações. (SANTOS, 2012, p. 30).

As memórias de infância são aquelas que os sujeitos carregam consigo e que podem ser acionadas no tempo presente a partir de uma cor, um aroma, um sabor, um som, uma fotografia, uma palavra, algo que lhe possibilite ir até o passado, ressignificando, atualizando este passado com o tempo presente.

No ato de debulhar os grãos, nódoas ficam nos dedos e, do mesmo modo, os eventos de sua infância deixam estas nódoas, estas marcas que, por vezes, são indizíveis. Narrativas e lembranças estas que contêm acontecimentos, personagens e lugares muitas vezes intercalados por esquecimentos e não ditos.

Essas vão trazendo para nós argumentos que ratificam as noções de Pollak (1989) sobre memória, silêncio e esquecimento, o qual afirma que essas lembranças proibidas, indizíveis e envergonhadas são preservadas com dedicação intensa, vigilante e cuidadosa, com base em formas de comunicação informal, as quais são passadas despercebidas pela sociedade homogeneizante. Isso permiti afirmar que :

As fronteiras desses silêncios e ‘não-ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 8).

É válido ressaltar, que os sujeitos viveram em determinada época, em determinado contexto e que a forma que construíram sua existência está intrinsecamente relacionada ao tempo e ao espaço nos quais vivenciaram as suas diferentes experiências e às relações sociais da época. Muitas vezes, ao narrarem sua infância utilizam-se do silêncio, tendo um cuidado com o que diz, em outras palavras, são cuidadosos com a seleção dos dados que autoriza explicitar, o que acredita ser importante para colocar em evidência para a construção do menino vivido ou da menina vivida.

Na ótica de Pollak (1989), o limite entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável –, separa uma memória que ele denomina de subterrânea “de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor”. (POLLAK, 1989, p.08).

Com efeito, a sociedade demarca, impõe padrões de beleza, de quem deve frequentar determinados locais, de quem tem acesso aos direitos, impõe padrões, inclusive do que seja interessante ser (re)memorado e registrado, a depender da conjuntura que ocorre cria-se a necessidade um fato ser lembrado, omitido ou esquecido e não outro.

Comumente, os sujeitos e os eventos considerados de menor importância não são lembrados, as narrativas, não hegemônicas são silenciadas, àqueles que estão no poder que definem quais narrativas e eventos têm a possibilidade de serem divulgadas.

Neste sentido, a principal motivação deste estudo foi trazer as memórias¹⁶ de um segmento que se caracteriza pela considerável lacuna de trabalhos que recorrem até a memória da infância. O trabalho, nesta seara, se insere numa perspectiva que tem como uma das referências as contribuições dos estudos da memória, cujos princípios e pressupostos possibilitam a memória construída pelos alunos acerca da infância e da escola. Neste capítulo, faremos a apresentação e a interpretação dos dados coletados.

¹⁶ Como já mencionamos, a memória como sujeito e objeto do conhecimento.

4.1 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ESCOLA: “MINHA INFÂNCIA FOI DE TRABALHO”, “ESCOLA NÃO É PRA MENINA”, “FAZIA ARTE DE MENINO”

De acordo com Benjamin (1987b), a memória é a mais épica das faculdades humanas, haja vista que o seu raio de abrangência faz com que uma história se concatene com outra história. Daí ser considerada uma faculdade intrínseca ao ser humano. Além disto, este autor, a concebe a partir de uma perspectiva dialética relacionando os tempos passado, presente e futuro.

Esta análise interpretativa da memória pode se constituir como uma referência para interpretar o mundo, ou seja, ao se constituir como campo teórico-metodológico e epistemológico, o campo da memória tenta compreender símbolos e processos dos fenômenos sociais e culturais, tendo-os como fonte de pesquisa.

Assim, para compreender como a memória da infância permeia a vida adulta, é válido destacar que “ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor” (BOSI, 2003. p. 55).

Quando o adulto vai às suas reminiscências da infância, ele não pensa como criança, ele não fala como criança, ele faz relatos do tempo de infância: das sensações, das vivências, dos aromas, das brincadeiras – , relata da criança, ele fala do menino que foi um dia, pois articula os tempos e atribui significados e representações, já que este passado o marcou pessoal e socialmente.

No fundo, o que permite utilizar a memória como fonte é o facto de podermos articulá-la. O que faz a memória ‘objectiva’ parecer mais objectiva do que a memória dos sentimentos e da experiência pessoal é simplesmente o facto de podermos articular e comunicar por palavras, a primeira mais facilmente do que a última. A memória ‘objectiva’ é simplesmente o melhor veículo para transportar informação; é o aspecto da nossa memória mais facilmente acessível aos outros. Esta distinção não tem, porém, nada a ver com a estrutura da memória, é antes um facto social. Portanto, aquilo que emerge no ponto de articulação não é a parte objectiva da memória, mas o seu aspecto social. (FRENTRESS; WICKHAM, 1992, p.19).

Enquanto construção social, a memória situa-se num espaço que faz intersecção entre aspectos ideológicos e as experiências vivenciadas socialmente por cada indivíduo. No caso desta pesquisa, as relações com a escola. Deste modo, a memória social tem uma íntima relação com a dimensão pessoal. A importância da memória encontra-se no fato de contribuir

para que estudos e reflexões acerca do vivido proporcionem entendimentos relativos aos modos e representações históricas, sociais, culturais e educacionais.

Ouvir os sujeitos da pesquisa narrarem suas experiências remeteu a pensar nestes sujeitos como sujeitos sociais concretos e nas diferentes formas que constroem seus modos de viver. Remete-nos a pensar em subempregados; mulheres, negros; habitantes, predominantemente da zona rural, que vivenciam, cotidianamente, a manifestação da desigualdade e ainda carregam a herança de uma inferioridade produzida socialmente: a da pobreza, a do gênero, a da cor, a da territorialidade e da falta de escola. Remete a pensar nas infâncias, as quais foram, em grande medida, submetidas a condições de controle e de trabalho precoce, relacionadas à luta pela sobrevivência.

A gente andava de pé no chão. Aí, minha mãe foi na cidade e comprou umas alpercatas pra mim (risos). Umhas alpercatas de dedo bonita, gente! Fiquei tão alegre, tão besta, que saí caminhando olhando pras alpercatas. Truquei, caí no chão. Achei bonito demais as alpercatas. Antes, não era sapato, não! Era alpercatas! Antigamente era difíceis as coisas. A gente vestia aquelas camisinhas de saco. Roupa comprada mesmo assim em loja, não! De primeiro, era camisa de saco. Arrumava os sacos e fazia as camisas pra gente. A vida antigamente era sofrida. Só que era uma vida boa, porque ninguém fazia nada com ninguém. Não era como hoje em dia. Porque hoje em dia dinheiro influi muito e as coisas tá todo perigoso, né? Tem hora que até imagino ficar aqui na casa só, mais a mulher, imaginando ladrão, essas coisas. Antigamente não existia isso. As pessoas sofriam, mas ninguém tira a vida de ninguém. (SR. JACINTO, 2015, informação verbal).

No relato acima fica evidenciado que a infância foi permeada por experiências de pobreza: da falta de sandália à falta de escola. A infância de Sr. Jacinto foi vivida em meio a uma conjuntura política com forte influência neoliberal e à presença da dualidade no sistema educacional (escola para ricos e escola para pobres são diferentes), reflexo das relações antagônicas do sistema capitalista.

Cabe frisar que essa escola pensada para poucos ocasionou que muitas crianças ficaram de fora do processo educacional formal e criou-se um grande contingente de pessoas não escolarizadas/alfabetizadas. Assim, podemos afirmar que o fenômeno do analfabetismo está intimamente relacionado à pobreza e a outros fenômenos sociais, como o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a falta de acesso a transporte público e a saneamento básico.

Isso permite afirmar também, que, conforme Arroyo (2005), é preciso reconhecer a vulnerabilidade histórica e os modos complicados com que foram tecidas as trajetórias pessoais e as escolares dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Comumente, os sujeitos que estão na condição de não escolarizados/alfabetizados são os mesmos aos quais

suas experiências sociohistóricas são permeadas pela negação, vivenciaram em cenários de privações, aos quais concretamente foi negado e limitado um conjunto de direitos. Neste sentido, podemos afirmar que o não acesso à escola e o analfabetismo afetam, majoritariamente, as camadas populares.

Os adultos e idosos que frequentam programas de alfabetização têm em comum o fato de não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educacional sem interrupções, tendo uma rotina intermitente, com idas e vindas, com entradas, saídas e retornos, e com o abandono. Sobretudo porque o abandono está intrinsecamente ligado às causas de natureza social e econômica e, conseqüentemente, a processos de desvantagem intergeracionais (filhos de pais que não tiveram acesso à escola) e a um processo de adultização precoce, visto que a sociedade capitalista demarca os espaços e locais sociais e tem um sentido de “[...] produtora de mercadorias, e com que se vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais” (BENJAMIN, 2014, p. 148).

Neste sentido, os depoimentos que se seguem são bem elucidativos:

“Desde que me entendo por gente, eu trabalho. O trabalho empatou a estudar. Ajudava meu pai e minha mãe. Lavava roupa para os outros, carregava lenha pra ajudar. A minha infância foi muito sofrida.” (DONA MARGARIDA, 2014, informação verbal).

Segundo Sr. Narciso (2014)

Minha infância foi de muito trabalho. Nunca estudei porque não tinha condições. Na época as coisa lá em Caetanos era muito ruim. Tinha que trabalhar com gado na roça. Cuidava do gado, das coisas. O meu pai não tinha estudo e, se não chegasse com o lucro, apanhava. Os meninos tinha que ajudar e trabalhar. Pois é! Minha infância foi de trabalho. Mas gostei de minha infância. Foi uma infância boa! [...] Nunca fui na escola. O estudo [silêncio] não tinha. Não tinha condições de ir para a escola. Naquele tempo, a escola era longe e era paga. Era uma escola de uma mulher, uma escola de casa particular. Além do mais, trabalhava muito. É bom saber das coisas! Saber um pouquinho. Não tinha escola. A escola era dentro de casa. Se tivesse escola, não sei se ia, porque precisava trabalhar. Tem hora que vai, tem hora que não vai, né?! Mas sei que foi difícil. (SR. NARCISO, 2014, informação verbal).

Com efeito, os ditames da pobreza levam as famílias a inserirem as crianças no mundo do trabalho para minimizar os efeitos desta pobreza, e ajudando no orçamento da família. As experiências do trabalho de crianças conferido às famílias por uma questão, essencialmente, de sobrevivência ocasionam, por conseguinte, limites a outras experiências, como o acesso à educação formal e/ou levando a um acesso de maneira problemática.

Na fisionomia de Sr. Narciso, ficou demonstrada a tristeza ao rememorar o seu tempo de criança, de criança trabalhadora rural. Embora tenha dito que gostou de seu tempo

de infância, o seu olhar, os seus gestos denotavam uma expressão de sofrimento, da falta e do não acesso a muitas coisas, a exemplo da escola, como narrou.

Bosi (1983, p. 390), ao tratar das memórias de trabalho em sua pesquisa, afirma que o trabalho tem duas dimensões, a saber:

1) Envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamente na vida psicológica. Há o período de adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto. 2) Simultaneamente com seu caráter corpóreo, subjetivo, o trabalho significa a inserção obrigatória do sujeito no sistema de relações econômicas e sociais. Ele é um *emprego*, não só como fonte salarial, mas também como lugar na hierarquia de uma sociedade feita de classes e de grupos de *status*. (BOSI, 1983, p. 390, grifo da autora).

Diante disso, é importante dar atenção às questões subjetivas e às questões objetivas de um sistema, cuja lógica é a exploração de uma dada classe ou grupo, bem como a atenção como as políticas educacionais e os bens sociais são constituídos e “oferecidos” a uma parcela significativa da população.

No que tange, as experiências de trabalho no tempo de infância de Sr. Narciso, e dos outros sujeitos sociais desta pesquisa, estar na condição de criança trabalhadora, pode ter sido, estar em uma condição alienante, condicionada a obtenção de renda, a venda da força de trabalho, condicionada a submissão a uma lógica capitalista e que também demarca uma divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, bem como a divisão de quem deve estar ou não nos processos de escolarização.

Neste sentido, compreendemos que Sr. Narciso reconheceu as dificuldades encontradas no tempo de infância, dificuldades passadas devido à falta de atenção do Estado com a grande parcela da população, sobretudo no que se refere às políticas educacionais para a infância. Suas memórias deixaram transparecer o vivido de forma sofrida, principalmente quando ao expressá-las, concomitantemente, fez um novo julgamento com base em suas experiências de vida. Dito de outro modo, suas memórias foram reconstruídas: a memória é reconstruída no presente e de acordo com um determinado tempo, momento e espaço social (HALBWACHS, 2004).

No entendimento de Pollak (1989)

[...] Ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (POLLAK, 1989, p.12).

Nesta perspectiva, também trazemos os depoimento de Sr. Oleandro sobre o que ele lembra de sua infância

Lembrando da minha infância? Não sei nem te dizer!
 Foi sofrida! Nós pequeno era sofrido! Hoje, não! As coisas são bem diferentes. Daqui pra Conquista são 18 quilômetros. Pra você ir pra Conquista tinha de ir em lombo de cavalo, de jegue ou de pé. Hoje, não! Antes não tinha nem transporte. Hoje um menino desse aí é mais fáceis as coisas.
 A água também era difícil. Nós caminhava às vezes seis quilômetros pra pnhar uma vasilha com água. Quando podia trazia dois, cinco litros. Quantas vezes mesmo fui com uma cabacinha, pequena, pnhar um litro de água para ajudar minha mãe e as meninas trazer. A água era longe. Aqui na região não tinha. Hoje, está tudo mais fácil, tem água encanada, tem tudo. Antigamente, não tinha. Hoje tem energia, antes era candinheiro. Às vezes, quando não era querosene, pegava mamona, pisava e fazia combustível. Alimento mesmo era complicado, mais complicado (silêncio).
 Só estudei meio dia. Meu pai me matriculou e no final das contas, aí eu fui meio dia e não fui mais! Aí enjoei. Aí, engraçado: saí da escola e depois levava minha irmã todo dia para a escola e ficava lá fora esperando (risos) e não entrava.
 Não fui pra escola porque você sabe: coisas de menino, né! Aí, começou problema lá e no final das contas me injuriei e não quis ir mais. (silêncio).
 Era a primeira escola da localidade, a que minhas irmãs estudaram, aqui mesmo em Riacho. Era professora pública paga pelo Estado. Mas antes esse prédio escolar, o que estudei meio dia, era em casa particular, mas com a professora paga pelo governo. Nessa daqui também não quis estudar. Aí depois foi feito esse prédio escolar, que foi o primeiro daqui. O prédio que estudei era na casinha de família. A gente estudava na varanda e depois com um tempo que fez o prédio escolar.
 Antigamente era o ABC. E no final das contas quando levava minha irmã, quando ela chegava de noite eu ficava vendo ela fazer o dever. Aí, ela fazia o dever e eu curiano, assuntano, vendo a orientação. Aí, fui pegando por aí... fui ino, fui ino... Hoje só se for pra ler o nome eu leio, mas se for pra escrever, não!
 Aprendi com o movimento dela, fazendo, observando, fui aprendendo. Agora leio bastante. Agora, escrever, não! Escrevo meu nome e umas palavras, algumas palavras. (SR. OLEANDRO, 2015, informação verbal).

As narrativas sobre como foi o seu tempo de vivência na infância está entremeada pelas narrativas e experiências do tempo adulto, do tempo presente e de como é a infância na contemporaneidade. Ele, ao recordar sua infância, a relaciona com sua vida adulta. Este dado nos oferece condições para entender a forte ligação entre o eu criança e o eu adulto e da dificuldade de entender a centralidade do processo de escolarização e da escola em sua vida.

A escola não teve centralidade em sua vida por uma variedade de questões: diante da necessidade e preponderância de trabalhar para sobreviver, porque não tinha escola próxima à sua residência, por a escola não trazer sentido para sua vida. Com efeito, por um lado, ao poder se beneficiar a tempo da escolarização, mesmo que não tenha tido uma experiência de escolarização considerada contínua, Sr. Oleandro teve acesso a uma escola pública, segundo seus próprios termos: “A escola era pública, mas em casa particular”. (SR. OLEANDRO, 2015, informação verbal).

O depoimento memorialístico acima nos leva a um entendimento de uma educação para a infância pobre, com os contornos de improvisação, permeada pela falta de investimentos e pela invisibilidade dada à educação das crianças que não estivessem no ensino fundamental. No período de sua infância, vivida década de 1970, a educação era direito, mas não chegava para todos, como podemos observar nos relatos e também quando recorreremos às pesquisas que tratam desta temática.

A partir desse período, ganha destaque a discussão da democratização da educação, ou seja, pesquisadores, profissionais da área e a sociedade civil organizada defendem o acesso de todas as crianças à escola, o que seria uma forma de diminuir a marginalização social sofrida pelas crianças das classes populares. (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Contudo, até hoje as políticas voltadas para a educação da infância foram pensadas como uma forma de rentabilidade e pensadas pela fixação absoluta de um olhar adultocêntrico.

O que é feito nas políticas públicas são proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância. E, o mais grave é que os gestores das políticas não têm garantido nem os direitos básicos já conquistados com as lutas dos movimentos sociais, como, por exemplo, acesso às instituições de ensino com qualidade. (BRANDÃO, 2003, 112).

Isso reforça que o Estado brasileiro sempre descuidou da educação infantil, e esta situação se agrava no meio rural.

Quando analisamos a realidade das populações rurais no Brasil, vemos a expressão e os sinais de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial à educação ofertada a esta população. Os dados revelam que nesses espaços situam-se os piores indicadores educacionais, ou seja, as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia, sem água encanada, sem bibliotecas [...]. (SOUZA, *et al* 2011, p. 155-156).

Podemos também compreender, por outro lado, que muitos não entendiam o sentido da escola e essa, talvez não estivesse coadunando com as suas especificidades, não trazia sentido para os alunos, como lemos no depoimento de Sr. Oleandro. Na história da educação encontramos elementos que coadunam com esta assertiva, quando, por exemplo, a escola é pensada em apenas uma dimensão, sem levar em consideração as especificidades dos sujeitos, quando não leva em consideração as trajetórias de vida, quando:

o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. (ARROYO, 2005, p.36).

O relato de Sr. Oleandro, de igual modo, suscita outros elementos: o não dito dos problemas vivenciados, a responsabilidade passada aos filhos mais velhos no acompanhamento dos mais novos em diferentes tarefas ou nos momentos do cuidar, do ficar com os mais novos enquanto os pais trabalhavam; a educação doméstica e para o trabalho; a relação estabelecida com a escola por meio da irmã. O que construiu sobre a base alfabética foi apreendido por meio da curiosidade e da observação das atividades realizadas pela irmã – Sr. Oleandro, mesmo fora da escola, observando, em meio a tentativas e experimentações, aprendeu as primeiras letras fora da escola.

Nesse sentido, trata-se de uma trajetória perpassada pela negação de direitos e de exclusão. E, em consonância com tal linha de raciocínio, é válido trazer a seguinte observação de Arroyo (2005): “diante da vulnerabilidade de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável”. (ARROYO, 2005, p. 23).

A condição de criança, a condição imposta de uma infância que teve direitos negados, como, por exemplo, o acesso à escola, é bastante recorrente nos depoimentos. Nesse contexto, Arroyo (2005, p. 28) fortalece: que “teimar em reduzir direito a favores, à assistência, à suplência, ou ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos”.

Lembro que a gente trabalhava muito de enxada. Meu pai levava pra roça, assim mesmo novo pra plantar as coisas, plantar mandioca, milho, feijão. Era trabalho, era trabalho o nosso de criança. (D. MAGNÓLIA, 2015, informação verbal).

Eu quase não tive infância. Nasci e cresci aqui. Era muito sofrido. Acordava de madrugada pra ajudar os mais velho: panhava água, trabalhar na roça. Casei cedo com quatorze anos e com quinze já tive filho. [...]

Antigamente, era muito sofrido! A água tinha que buscar longe. Antigamente, era difícil. Não tinha luz. Nesse tempo não tinha luz, água, posto de saúde. Pra você ver: o primeiro exame que fiz já tinha 23 anos. Tive menino em casa, não tinha médico. Hoje está bom demais! [...]

Na minha infância trabalhava na roça com meu pai. A escola era longe e era paga. Mas ainda assim estudei um pouco, mas quando estava com doze anos a professora foi embora e esqueci tudo. Não aprendi ler até hoje. (DONA GARDÊNIA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Do mesmo modo que grande parte da população brasileira que compõe as camadas populares, as trajetórias de vida e as vivências da infância dos sujeitos que

participaram da pesquisa podem ser caracterizadas como perversas, uma vez que eles vivenciaram a negação de direitos básicos (educação, saúde, saneamento etc.) e, nesse contexto, também tiveram a negação do direito de vivenciar a infância: *Eu quase não tive infância*, conforme depoimento acima, e o direito de escolher as formas de vida, as formas de construir sua existência.

De forma geral

[...] as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *inimputáveis*; juridicamente *incompetentes*) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). Certamente que estas interdições se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 368, grifos do autor).

Importante se faz salientar que ser um sujeito que vive a infância tem sido, ao mesmo tempo, um ser imaturo, incapaz, ingênuo, que não têm condições de fazer escolhas ou criar argumentos convincentes; e em potencial, um ser que herdaria habilidades, que se tornaria, posteriormente, um trabalhador rural, uma dona de casa, assim como as pessoas mais velhas de sua família. Além disso, seria àquele que continuaria a perpetuar condições desiguais nos modos de viver.

Dona Dália (2015) fala de seu tempo de menina, tempo em que precisava seguir as orientações dos adultos e tempo em que suas experiências estavam condicionadas a um entendimento de infância, como uma fase, como um estágio preparatório para se tornar uma mulher adulta e dona de casa:

No meu tempo, no meu tempo de menina, a gente não estudou de jeito nenhum. Lá nós só trabalhava muito! No final de semana a gente tinha que dá faxina. Porque as casas de antigamente não tinha cerâmica, não tinha negócio de nada. Era um piso de barro, assim duro, durinho, mas que você barria e ficava, chegava a brilhar. E no final de semana tinha aquelas vasilhas de alumínio e minha mãe queria que no sábado a gente ariasse pra ficar bem brilhando, bem brilhando, bem lavado. [...] E a água tinha que buscar longe. Era uma água minada, tem até hoje lá. A gente passava o dia lavando roupa e minha mãe dizia que era pra lavar bem lavado, pra lavar a roupa bem lavada, esfregar bem. Não era como hoje que joga lá na máquina que só coloca sabão e quando tira tá quase seca e só botar no varal, bem lavada ou mal lavada (risos). Quando era pra lavar as coisas de alumínio, minha mãe dizia: é

pra lavar bem lavado. Naquele tempo, não tinha bombril, era bucha de roça que tem até hoje, era bucha de roça pra ariar as coisas de alumínio e copos de alumínio pra ficar brilhano, pra ficar lá na cerca pra enxugar e brilhar. (D.DÁLIA, 2015, informação verbal).

Percebemos nos depoimentos, as marcas de uma infância sem o direito de escolha, concretizadas pela exclusão das crianças da vida escolar. Contudo, ao dar atenção às formas de sobrevivência, para se manterem em uma sociedade capitalista, e às formas culturais das famílias, percebemos crianças realizando atividades e práticas consideradas do universo adulto.

Nessa seara, ao mesmo tempo em que há a falta de escola para as classes populares, especialmente, para a fase de vida denominada infância, os sujeitos da pesquisa tiveram sua infância marcada pelo trabalho e, como afirma Arroyo (2005, p.41), “são trajetórias que desde crianças, os interrogam e interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela cultura, pela vida e pela dignidade”.

Em estudos realizados sobre ruralidades, Souza *et al* (2011) chamam a atenção sobre as formas como foram constituídos os processo de escolarização, especificamente no meio rural, espaço em que a maioria dos sujeitos sociais participantes da pesquisa vivenciaram a infância:

admite-se que os territórios rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidos das pautas e agendas de discussões para definição de políticas que atendam às especificidades que são inerentes a essa população, e quando isso é feito, a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural. (SOUZA, *et al*, 2011, p.152).

Ainda sobre a questão da escola, os depoentes destacam:

Foi uma infância difícil porque precisava trabalhar (silêncio). O pai da gente levava a gente para a roça, para capinar. Era, assim, muita dificuldade. Quando era de madrugada, tinha que ir para a cisterna lá no sertanejo pegar água. Tinha que esperar minar água para encher os potes, tinha um bocado de gente. Nem lata tinha, tinha era os potes. Tinha uma ladeira que era preciso colocar os potes no chão. Para descansar para aguentar chegar em casa. (SR. JACINTO, 2015, informação verbal).

A escola naquele tempo era paga. O meu pai não tinha condições de pagar. E também era longe. Uma mulher que ensinava as pessoa que tinha condições. E naquele tempo, meu pai não tinha condições direito e não tinha como colocar todo mundo, né?! E minha filha, ninguém conhecia escola, todo mundo ignorava. (D.ARTEMISA, 2014, informação verbal).

As falas acima reafirmam a questão do trabalho na infância e a privação de atividades consideradas do universo infantil, principalmente a brincadeira e crianças assumindo responsabilidades de adultos. Do mesmo modo, compreendemos com os relatos de suas memórias, um fato importante para esta discussão: a escolarização não acontecia, e quando acontecia era em espaços privados. Neste sentido, aparece a dualidade educacional característica marcante do tempo em que vivenciaram a infância: particularidade do funcionamento do Estado capitalista e concretizada, a partir de uma estrutura e de uma organização da educação, e em propostas educativas diferentes para as classes trabalhadoras e para a elite.

Uma educação escolar diferenciada reforça a divisão de classes e os locais e espaços em que cada um deveria permanecer, na medida em que existia o caráter seletivo do sistema educacional. Destaca-se a divisão de classes, uma vez que só os filhos de quem tinha melhores condições financeiras tinham acesso ao conhecimento socialmente sistematizado. Esse fato nos leva a problematizar sobre as desigualdades econômicas e sociais no Brasil e a questionar as ideias simplistas da homogeneidade dos sujeitos e dos lugares e de formação escolar. “Essa rigidez de lugares sociais, étnicos, raciais e de gênero, espaciais, culturais e políticos, onde os coletivos têm sido alocados, reclusos, está na raiz da rigidez de fronteiras e de filtros [...]” (ARROYO, 2009, p. 139).

Neste sentido, também, problematizamos o fato que se refere à histórica isenção do Estado para com sua responsabilidade de provedor de políticas públicas, em específico, as educacionais, ao não construir escolas, ou melhor, ao não garantir o espaço escolar para determinadas localidades e tempos geracionais.

Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental, de sete a 14 anos. Apenas. Essa restrição do direito à educação apenas a crianças e adolescentes de sete a 14 anos deixou de fora o direito da infância, de jovens-adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. (ARROYO, 2005, p. 26).

No tocante a educação na zona rural.

O que justificou essa prática foi a ideologia urbanocêntrica e metropolitana, que entendia ser necessário superar o nosso caráter rural para que o país entrasse na modernidade; daí que, nessa lógica, não se concebia ser necessária a definição de políticas de Estado para as áreas rurais, relegando-as ao esquecimento. (SOUZA, *et al* 2011, 156).

A falta de equacionamento desta problemática por parte do Estado direciona a responsabilidade para os grupos, para os sujeitos, os quais passam a ser vistos, equivocadamente, como os responsáveis pela garantia do acesso à educação – quando uma ou outra ação isolada e pontual de ensinar a ler e a escrever era colocada em prática, aqueles que poderiam financiar, tão somente eles teriam acesso a este espaço privado das experiências escolares.

Ainda sobre o papel do Estado, o que está no imaginário das pessoas é que existe o acesso, mas são as pessoas que não querem. Existem todas as condições. É emblemático um discurso proferido pelo Estado – o poder público oferece as condições e os sujeitos é que não querem adentrar estes espaços, ou seja, existe a culpabilização do sujeito em não estar neste local, que é a escola.

Nessa seara, o enfoque nas memórias da infância dos sujeitos jovens e adultos significa levar em consideração que eles são sujeitos da diversidade – que têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relações de gênero: “as reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um período de tempo na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas qualidades de vida.” (GULLESTAD, 2005, p.24).

Para Louro (1997), a instituição escolar, ao longo do tempo, se incumbiu de separar os sujeitos: aquele que nela entra é diferente daquele que não tinha acesso a ela.

No interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades. Certamente essas distinções se referem às várias categorias ou, como diz Deborah Britzman (1996), aos diversos ‘marcadores sociais’: gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidade, etnia... (LOURO, 1997, p.43).

Desde muito cedo, os locais de ser homem e ser mulher foram demarcados.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e *ela imediatamente separou os meninos das meninas*. (LOURO, 1997, p.57, informação verbal, grifo nosso).

Desse modo, as meninas não precisam ir à escola. Pelo contrário, deveriam aprender os afazeres domésticos, e bem cedo – “Escola não é pra menina”, foi uma afirmação

relatada, de forma emblemática, por algumas participantes da pesquisa. Ou quando a este espaço escolar tinham acesso, assim como em casa, os papéis eram demarcados.

A escola não era para menina. (silêncio). Minha mãe morreu, eu era meninota, e meu pai que me criou. Os outros irmãos estavam maior um pouco. Eu sou a mais nova. O pai que ensinava, mas a trabalhar e a trabalhar na roça e fazer as coisas direito dentro de casa, pra trabalhar direito. (D. ARTEMISA, 2014, informação verbal, grifo nosso).

O ato de silenciamento presente no trecho acima permite refletir que o não dito manifesta, tacitamente, uma infinidade de elementos capazes de explicitar realidades sociais permeadas por relações perversas que compõem as histórias de escolarização e também percepções dos sujeitos acerca de determinado evento, de memórias que foram domesticadas ao longo de gerações. Com isso, “o silêncio coletivo sobre o passado não determina apenas o esquecimento, mas reforça também posições hierárquicas preestabelecidas e coerções de toda ordem” (SANTOS, 2012, p.12).

Como já mencionamos, este silêncio ou este não dito tem como escopo camuflar imagens ou fatos que pudessem enodoar seu itinerário dentro de uma sociedade capitalista e que demarca, de modo muito competente, os referidos padrões. Por sua vez, é anunciado tão somente o que deseja comunicar, o que julga significativo para o outro, e por isso mesmo, destaca determinado ponto, esquecendo ou omitindo outro. E ainda, evidencia as imagens que constrói de si mesmo, muitas vezes, tendo um cuidado, uma preocupação com as imagens que o outro, supostamente, criaria a seu respeito: o que vai pensar ao meu respeito? Será bonito dizer isso? Se eu falar quais as consequências? É muito sofrimento! É vergonhoso!

Por esta razão, é imprescindível, no momento das entrevistas, não perder de vista a atenção ao silêncio dos sujeitos. Este é fundamental para entender conflitos e representações – muitas vezes uma pergunta cala tudo, e o silêncio pode dizer sobre espaços e tempos importantes da vida dos depoentes. Na concepção de Pollak (1989, p.06):

Em face dessa lembrança traumatizante, o silêncio parece se impor a todos aqueles que querem evitar culpar as vítimas. E algumas vítimas, que compartilham essa mesma lembrança ‘comprometedora’, preferem, elas também, guardar silêncio. Em lugar de se arriscar a um mal-entendido sobre uma questão tão grave, ou até mesmo de reforçar a consciência tranqüila e a propensão ao esquecimento dos antigos carrascos, não seria melhor se abster de falar? (POLLAK, 1989, p.06).

A escola era mais valorizada para a participação masculina, com incentivos à submissão das meninas para atuação em outros papéis distantes da leitura, da escrita, e do saber adquirido na escola. O trabalho, o casamento, a maternidade permeavam a infância

destas mulheres e, na maioria das vezes, contribuía para as suas escolhas. Ou melhor, são fatos impostos e, por isso mesmo, determinantes para a restrição à escola.

Meu irmão me contava que quando apareceu a escola, meu pai botou ele. Mesmo o pai não tendo condições, disse que ia colocá pelo menos um dos meninos homem pra aprender a escrever o nome. (D. ARTEMISA, 2014, informação verbal).

É que, antigamente, ninguém interessava para ninguém estudar. Antigamente, os pais dizia não pode aprender a ler e a escrever, se não faz bilhete pra namorado e tal, e tal. A gente morava e trabalhava na roça. Meus irmãos mais velhos, meus irmãos homens aprenderam bem, depois foram para São Paulo e aprenderam mais ainda.

Eu e minhas irmãs não aprendeu foi nada! Só casou teve muito filho, e cuidar dos filhos e aprender a cozinhar, cozinhar feijão pros marido.

Aí, minha mãe falava assim: deixa as meninas ir pra escola lá na casa de compadre, de garupa, mais os meninos – eles ia amuntado. Aí, meu pai falava: Não! Elas vão trabalhar! Deixa só os meninos.

E aí acabou nós ficando moça. Eu vim trabalhar. Trabalhei uns tempo, aí namorei, casei, tive 14 filhos. (D. DÁLIA, 2015, informação verbal).

Nasci e me criei aqui. No meu tempo de criança brinquei bastante (risos). O tempo de criança foi bom: brincava bastante. Acho que por isso não aprendi.

A infância foi boa, mas pesada. Trabalhei muito. Não foi descansada como os do menino de hoje em dia, não.

Quando nova estudei, estudei pouco, mas estudei até os treze anos, estudei até a primeira série. Aprendi meu nome e uma leitura pouca, mas dá pra me virar, com esse pouquinho. Não aprendi muita leitura (silêncio). Os pais também não deixava estudar, porque tinha que trabalhar pra ajudar em casa. Trabalhei muito. Meus pais não estudaram. Tinha que acordar às quatro da manhã. Eles chamava cedo pra ir pra roça, se não levantava, batia na gente. (pausa). (D. ANGÉLICA, 2015, informação verbal).

Com estes depoimentos, parece que existe um treinamento especial na infância destas mulheres, geralmente provido pela mãe, avó ou tia, e o poder da autoridade masculina faz-se presente, sempre trabalhando como modelador da educação, tanto dos meninos como das meninas. Isso ilustra que, frequentemente, é atribuído aos homens o papel de provedor, de guardião do lar e à mulher a responsabilidade pelo cuidado com a casa e os membros da família. E como podemos notar com os depoimentos, as tarefas domésticas são impostas pelos pais, mas, em caso de não cumprimento, existe a possibilidade de punição.

Interpretamos que, embora não dito, as atividades delegadas às meninas são as tarefas de casa, e em momento algum foi mencionada a ajuda dos meninos nas tarefas domésticas. E, mesmo nos relatos dos depoentes masculinos, estes não se referiam às atividades de casa. Paralelamente, a impressão que se tem é de que as depoentes consideram natural esta divisão sexual do trabalho já que, possivelmente, este trabalho na infância constitui-se numa espécie de estágio para a futura dona de casa, ritualização da passagem para

a idade adulta, parte de um processo de socialização e para, além disso, tem uma dimensão que se refere à assimilação de valores morais e éticos. Em suma,

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. (LOURO, 1997, p. 20-21, grifo da autora).

É pertinente dizer que a menina, a mulher trabalhadora, embora considerada frágil, inferior, submissa à figura masculina, é revelada como responsável por uma série de tarefas (cuidadora dos filhos, cuidadora da casa e cuidadora do plantio e da colheita). Em geral realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa. Desse modo ela é explorada no universo do trabalho doméstico, e no universo do trabalho fora de casa.

E afirmamos, que esta emblemática questão da desigualdade e da discriminação, que vem perpetuando ao longo dos séculos, ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado e pelas escolas. Louro (1997, p. 59-60) nos ajuda nessa reflexão

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam fatos culturais). (LOURO, 1997, p. 59-60).

Tanto as meninas como os meninos desde cedo são ensinados a ocuparem determinado lugar, tempo e espaço, e nessa perspectiva a educação está designada para educar para alguma coisa, e não como um direito dos sujeitos. Entende-se que o processo educativo, seja ele dentro ou fora da escola, seja a de produção de números, números para formar mão de obra para o mercado capitalista, números para atingir as metas internacionais de alfabetização, números para manter uma sociedade dividida em classes, em que um é subjogado ao outro.

Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem ‘precisar’ de mais espaço do que elas, parecem preferir ‘naturalmente’ as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente,

consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’. Talvez também pareça que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam ‘poupar’ enquanto que outras tenham direito a ‘matar’ o tempo. (LOURO, 1997, p. 60).

Partindo desse pressuposto, afirmamos que os locais de meninas são diferentes dos dos meninos, já que as meninas desde cedo passam pelo estágio: varrendo a casa, fazendo a faxina, “ariando” as panelas, lavando e “quarando” as roupas à beira das lagoas, cuidando dos animais no quintal, preparando a alimentação, cuidando dos irmãos menores, pois são atividades consideradas genuinamente femininas, são práticas atreladas a uma imagem da mulher que se dedica às tarefas domésticas – boa mãe, boa esposa –, uma imagem que está no imaginário popular e, por conseguinte, muitas meninas são impedidas de ir a escola.

Contudo, no depoimento que se segue, a entrevistada, expressa de modo contundente que nem sempre comunga com esta forma de relação – relação que tem raízes no Brasil Colônia, uma sociedade escravocrata, patriarcal, eurocêntrica – E enfatiza:

Eu e minha irmã reclama todo dia! Porque nós não aprendeu por causa de meu pai. Porque minha mãe pedia todo dia, mas meu pai não deixava. Nós andava de cavalo nas roças montano em cavalo e saia correndo nos meio das manga. Mas meu pai que não deixou, meu pai que não deixou.

Minha mãe falava: Deixa as duas meninas mais velha (que era eu e outra irmã minha) ir pra escola. Aí, ele dizia: Não, elas vão é trabalhar, não tem negócio de ir pra escola, não. Pra escola é homem! Quem vai pra escola é homem! Quem tem que aprender a ler e escrever é homem!

Não era só meu pai! Os filhos de minha madrinha também os meninos homem – minha madrinha tinha cinco filhos: três homem e duas mulher. Os três homens aprenderam e as duas mulher morreram sem aprender nada. Nem ler assim o A, o B, o C, o E, o alfabeto, o ABC, elas não aprenderam, de jeito nenhum, de jeito nenhum. (D. DÁLIA, 2015, informação verbal).

Vale ressaltar que a memória de uma infância sem escola está matizada em uma reconstrução do passado. É uma experiência de releitura, já que não pode viver mais aquele momento e por isso mesmo, é ressignificada. Ao ressignificar sua infância sem escola, é expressivo um descontentamento com o impedimento de ter acesso a este espaço, no qual, além de se aprender a ler e a escrever a palavra, se aprendem também os lugares, as brincadeiras, os olhares. São construídos os sentidos, as representações.

Deste modo, estes sentidos também são incorporados e treinados. Cada sujeito vai incorporando, mas não de modo passivo e “se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”. (LOURO, 1997, p. 61).

Estes depoimentos demarcam muito bem o papel social de menina ou de menino dentro de uma sociedade com fortes heranças patriarcais. Em decorrência do trabalho

doméstico e de outras questões relativas ao gênero, as meninas sofrem ainda mais, por viverem os dilemas e constrangimentos de seguir um itinerário demarcado. Segundo Anete Abramowicz (1995)

A infância feminina da criança dessa classe social está hoje vinculada a um determinado trabalho doméstico. A menina vem substituindo cada vez mais o lugar da mulher, mãe trabalhadora, nos afazeres domésticos. Com o menino, às vezes ocorre o mesmo; no entanto, o menino acaba ingressando no mercado de trabalho, ou no subemprego como engraxate, vendedor de limão, carregador de feiras ou supermercados, manobristas; ou mais tarde talvez em alguma função desqualificada no mercado formal, caso fracasse na escola. Para a menina fracassada, resta o trabalho doméstico em sua ou em outra casa. (ABRAMOWICZ, 1995, p.s.n)

As diferenças são produzidas historicamente e disseminadas do modo como se deve proceder nos espaços femininos e masculinos.

Ser menina é diferente de ser menino e esse não é um fato novo. Nas sociedades mais antigas, encontramos algumas práticas em relação às meninas: enterrar viva a menina logo após o nascimento, obrigatoriedade de cinto de castidade etc. Ainda, como procedimento comum em certos países árabes, realiza-se a circuncisão nas meninas entre sete e oito anos. Esses fatos permanecem circunscritos a um mundo selvagem: primitivo ou fanático. A preferência pela amamentação de meninos, a felicidade quando nasce um menino que é demonstração da virilidade do pai, e de outros inúmeros atributos, em geral, positivos para o menino e negativos para a menina, que permanecem como uma espécie de segredo, nas sociedades ocidentais, num discurso trancafiado nas famílias conjugais. Esta espécie de ideário coletivo, com um caráter muitas vezes folclórico, materializa-se nos diversos equipamentos coletivos que centralizam a distribuição de valores e de sentidos. (ABRAMOWICZ, 1995, p.s.n).

Essa demarcação do que é destinado a ser menina ou ser menino inicia-se muito cedo e se expressa em casa, no modo de vestir, de brincar, de sentar, de falar. Por exemplo, meninas e meninos a partir do artifício das roupas vão sendo colocados como diferentes. Para os meninos roupas de tom azul, para as meninas roupas de tom rosa consideradas angelicais. Meninas sentam-se de pernas fechadas ou cruzadas, meninos de pernas abertas. Menina chora, menino, não! As meninas devem falar baixo, os meninos podem gritar. Os brinquedos para as meninas têm a conotação ou a expressão das tarefas de casa e da maternidade; dos meninos, de trabalhos considerados de grande força e para o exterior dos afazeres domésticos. Menina brinca de casa e de boneca. Menino brinca de carro e de bola. Não se ousa nem pensar em menino usar rosa, sentar de pernas cruzadas, chorar ou brincar de boneca. Tudo isso para demarcar a fragilidade, a submissão, a obediência das meninas e a virilidade, a força e o poder masculino.

Desse modo, podem ser evidenciadas as experiências das crianças nas suas relações com a família, com a igreja, com a escola e com outras instituições que conferem significados entre ser menino e ser menina e os lugares que são previstos para cada um. Esta lógica pautada em um sistema patriarcal leva a sérias implicações nos processos de escolarização de muitas meninas que foram excluídas da escola, como os relatos acima. A distinção na escolarização entre meninos e meninas elucida bem o fato de que o papel da mulher deve estar restrito ao lar e sua formação deve ser bem diferente da dos meninos.

A partir disso, voltamos a afirmar que, quando os sujeitos rememoram sua infância, rememoram o individual e o social: a sua memória individual é um ângulo, uma dimensão do que está inscrito no social. Halbwachs (2004) acredita que o homem é um ser social, assim como sua memória

[...] é por isso que, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado de alguém, sem dúvida durante algum tempo “esteve só”, segundo a linguagem comum. Mas lá não esteve senão em aparência, posto que, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 41).

Ao dizer de sua infância, da relação ou não com a escola, do trabalho quando no tempo de criança, da escola não ser para menina, da negação dos direitos, inclusive do direito de escolher suas trajetórias, os depoentes dizem, do mesmo modo, das representações e das concepções que têm acerca destes elementos, bem como dos contextos sociais. Nesse diapasão, “histórias [**memórias**] podem enfatizar, por exemplo, o desenvolvimento de um grupo de pessoas mais do que apenas a história [**memória**] de uma personalidade individual”. (GULLESTAD, 2005, p. 518, grifos nossos).

Os depoimentos a seguir nos ajudam a compreender um pouco o conceito de infância como um tempo geracional e a criança como ente desta fase. Além disso, evidencia que as crianças com sua criatividade lançam mão de estratégias para escapar das normas ditadas pelos adultos, pois “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Assim sendo, a partir dos depoimentos, podemos constatar que está explícita a questão da dimensão criadora e criativa da infância, em que as próprias crianças (os sujeitos participantes da pesquisa) criavam seus brinquedos e não estavam sendo devoradas pelo

capitalismo que torna os objetos e as relações efêmeras, embora esteja latente nos depoimentos uma comparação com a infância vivida pelas crianças de hoje, dos anos 2000.

Em muitos momentos, os brinquedos eram criados independentes dos ditames industriais e do comércio.

A infância da criança é muito boa. Hoje em dia tem muito amor, carinho. Uma dá carinho aqui, outro pra acolá. Ah! Eu tenho muita lembrança quando eu era criança, eu gostava, viu! Ah! eu brincava de um tal de zanzar¹⁷, fazia um zanza. E fazia assim: apanhava a corda e amarrava de um lado e de outro [risos] até hoje eu me lembro, minha fia! Fazia um zanza, amarrava daqui, amarrava dali e empurrava: vup, vup, vup [risos] Quando via o pai da gente, todo mundo sai correndo, desmazelado. Era bom!!!

(DONA ROSA, 2015, informação verbal).

Quase não brinquei também. Mas quando dava, às vezes brincava, às vezes não. Fazia arte de menino: arrumava um pau e enfiava um tronco e virava carro. Diferente de hoje. Hoje os meninos têm tudo! Antigamente, os brinquedos não eram como hoje. Era tudo diferente. (SR. NARCISO, 2015, informação verbal).

Atentamos, nessa direção, conforme Benjamin (2014): em uma sociedade produtora de mercadorias, os brinquedos, sobremaneira, não são mais produtos secundários de oficinas manufaturadas, tornam-se produtos especializados e objeto de desejo, não somente das crianças, mas também do mercado mundial e da grande indústria, na medida em que se torna, de igual modo, produto que produz muita riqueza para determinado segmento social.

São produzidas necessidades para se comprar, para alimentar o mercado de consumo. As crianças são interpoladas pelos aparelhos da mídia, pois são consideradas como consumidores em potencial. Por exemplo, em determinadas emissoras de televisão aberta, nos horários que se tem conhecimento de que há muita criança assistindo e consumindo seus programas televisivos, existe uma enxurrada de propagandas voltadas para o mercado infantil, seja na área voltada para a alimentação, seja de produtos escolares, seja de roupas e/ou brinquedos. As crianças são induzidas ao querer mais, e nestas condições.

Ainda sobre a questão das brincadeiras:

Mas como a gente menino era danado (risos). Quando era meio dia brincava, fazia brinquedo, fazia um rancho, dizia que era dono (risos). A hora do almoço era a hora de brincar, depois panhava pra roça. Mas minha vontade era estudar mais pra ter aprendido. (D. ANGÉLICA, 2015, informação verbal).

¹⁷ Espécie de balança que as próprias crianças construíam para brincar.

Brincava. Brincava de boneca de sabugo. Fazia aquelas bonecas de sabugo e brincava, não tinha boneca pronta pra brincar. Também, fazia de barro. Amassava o barro e fazia aquelas bonecas de barro. Então, a gente brincava com essas bonecas. (D. MAGNÓLIA, 2015, informação verbal).

Esses trechos narrados sugerem, mais uma vez, um diálogo com Benjamin (2014), quando ele acentua a dimensão criativa e criadora das crianças, em que os brinquedos eram construídos com o próprio punho, com a imaginação da criança e os materiais disponíveis. Aproveitavam elementos da natureza e em muitos casos sucatas e representavam dada circunstância. É o que acontecia no tempo de criança dos depoentes, quando se utilizavam dos materiais disponíveis da natureza, como o “sabugo” de milho e o barro, ou outros materiais a que tinham acesso, criando bonecas, carros, balanços: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro [...]”. (BENJAMIN, 2014, p. 93).

Isso, não significa dizer que a criança hoje não tenha a capacidade de brincar, de criar, de utilizar de sua imaginação e criar personagens, de criar brincadeiras, de utilizar embalagens para construírem brinquedos, por exemplo. Se esta fosse a afirmação, estaríamos na contramão do que discutimos ao longo desta dissertação: entendemos a criança como sujeito crítico, criador, criativa que transforma a realidade e é transformada por esta realidade. Neste momento, provocamos uma discussão, das formas perversas que hoje, fortemente, nos deparamos: uma sociedade, cada vez mais competitiva, em que as relações são descartáveis e fluídas. Também reiteramos que as infâncias são diferenciadas, que as infâncias hoje têm outras formas de brincar, de construir, de se organizar, de viver, existe outra gramática da infância (SARMENTO, 2005).

Paralelamente, a expressão e o tom com que D. Magnólia se referia às bonecas que fazia para brincar nos levam a refletir que ter um brinquedo, uma boneca comprada pronta, representa um certo grau de *status*, de acesso a determinado produto. Na sociedade contemporânea, o brinquedo, o seu formato, a sua origem, a forma como foi adquirido, os materiais que foram a matéria-prima têm uma representação da emblemática fabricação especializada, de caráter efêmero e que acaba por produzir necessidades que não se têm.

As memórias dos alunos do Programa TOPA nos dão conta de que, embora tenham suas vidas perpassadas pelo trabalho, e na condição de criança, o brincar, o brinquedo e as brincadeiras também faziam parte do cotidiano, além de se constituir como libertação, conforme nos informa Benjamin (2014, p. 85) que “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]”.

4.2 A ALFABETIZAÇÃO NA VIDA ADULTA

Como já foi assinalado, muitas são as histórias narradas a respeito da alfabetização de jovens e adultos, e o trabalho com a memória é um campo heurístico que proporciona uma aproximação com os tempos e espaços das diferentes infâncias, fato este que nos coloca defronte às memórias individuais e coletivas que foram marginalizadas.

Neste sentido, ir ao passado e trazer as discussões do contexto do momento sócio-histórico e cultural, em suas contradições, além de problematizar este contexto, o sujeito consegue tecer, dialeticamente, reflexões em torno do passado e do presente. Este fato foi percebido quando os sujeitos narravam suas memórias, memórias estas que entremeavam fatos do passado com os do presente, fazendo comparações e interfaces, ao tempo que parecia que buscavam compreender este passado. Com isso, a memória “[...] é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada.” (POLLAK, 1989, p.12).

Sem dúvida alguma, as memórias não podem ser entendidas enquanto elementos engessados e parados no tempo, mesmo porque elas são perpassadas por dinâmicas e constantes processos de (re)invenções de vários grupos sociais.

Aliado a isso, Benjamin (1987a, p. 205) enfatiza que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

E nesse caso, estes narradores a que o referido autor se reporta têm uma condição semelhante à dos sujeitos que participaram desta pesquisa, considerados pela história oficial como anônimos. Esta história teima em deixar em segundo plano suas narrativas. Por isso, muitos deles ainda trazem em seu imaginário um lugar de subalternidade, por acreditarem que não têm capacidade de expressarem algo de importante para o entrevistador, que sua história e narrativa são de menor importância. Muitos relataram que não sabiam falar direito, que acreditavam que não poderiam ajudar na pesquisa: “Assim, não sei se vou conseguir ajudar. Eh! Sou analfabeto! Não sei escrever, não sei falar direito, não sei explicar as coisas. Sou burro, véio! (Sr. Narciso, 2014).

Para Dona Acácia (2014)

Fui pra escola pouco tempo. Fiz até a segunda ou terceira série, mas não aprendi muito, aprendi e mal meu nome, o ABC e soletrar. Fui meio desobediente, brincava muito, aí você sabe! E eu era rude.

Estou arrependida porque não estudei para ser alguém, mas a vontade de aprender é grande. Hoje não tem riqueza como o estudo. Antigamente as salas de aula era ruim – o ensino naquele tempo era diferente. Era tudo diferente. Era assim: tinha quatro fileiras: uma do alfabeto, outra da primeira série e outra das outras séries. Diferente do de hoje, do ensino de meus meninos, que cada um é em sua sala – a professora também. Digo assim: reclamava muito. Mas, tinha até paciência de ensinar. Naquela época os dever que a professora passava era mais difícil, cada dia era um mais difícil que o outro, aí não aprendia, e também brincava muito (risos). (DONA ACÁCIA, 2014, informação verbal).

O que fica explícito é uma violência que, ao longo da vida, as pessoas sofreram e sofrem. Uma violência simbólica. Esta postura evidencia claramente o sentimento de frustração quanto à impossibilidade de “saber falar”, de ter acesso à escola, de fazer parte do universo daqueles que podem dizer sua palavra.

Para as crianças mais empobrecidas, o caminho que deveria levar desde cedo à escola sofre bruscas mudanças de itinerário, levando-as a definir, como única rota possível, a preservação da própria vida. Em decorrência disso, milhões de crianças são obrigadas a abandonar os estudos antes de concluí-los ou nem sequer têm a oportunidade de iniciá-los. Contudo, não é somente a necessidade de trabalhar desde cedo que contribui para que o direito à educação seja violado. Muitos dentre aqueles que puderam iniciar o processo de escolarização são expulsos da escola por um currículo alienado de suas reais necessidades, distante de suas experiências de vida, composto por disciplinas fragmentadas, pouco atrativas, desprovidas de sentido, e organizado com base em tempos e espaços alheios às suas culturas. (ALVES; GADOTTI, 2014, p. 209).

Neste sentido, foram forjados mecanismos de exclusão quando existe uma dualidade na educação, quando práticas e políticas limitam o acesso e permanência e que “[...] produz e fortalece as desigualdades sociais, pois as crianças que são privadas do acesso as instituições públicas de educação infantil pertencem as classes sociais menos favorecidas que, geralmente, residem nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos e nos municípios das regiões mais pobres do país”. (BRANDÃO, 2003, 107).

Paralelamente, Gullestad (2005, p.518, grifos nossos) afirma que

Uma história de vida [**memória**] não é modelada apenas pelos fatos materiais da existência social, mas também por noções e expectativas profundamente arraigadas a respeito do que vem a ser uma vida culturalmente normal, assim como por regras conscientes e inconscientes a respeito do que constitui uma boa história. (GULLESTAD, 2005, p.518, grifos nossos).

Na essência, é permeado no imaginário por ideias, tais como: “sou analfabeto, mesmo!”, “ não sei fazer um ‘o’ com o copo”, “sou rude, por isso não aprendo”, “ isso é porque Deus quer”, dentre outras expressões que embrutecem as formas como as pessoas se relacionam com a vida e as coloca numa condição de não merecedoras de direitos e de

desiguais, que a todo instante necessitam justificar algo. Percebe-se um sentimento de conferir apenas à condição individual ao fato de não terem acesso a escolarização.

Para Arroyo (2009, p. 139):

A frase pobre, negro, caboclo, do campo, da favela, ‘fique no teu lugar’ faz parte de nossa cultura política. Há lugares assinados para cada coletivo. Sair do lugar social, racial, de gênero não tem sido fácil em nossos padrões de produção, de poder e de trabalho, de cultura e de conhecimento. Somente provando, mostrando ter as capacidades requeridas, os valores e conhecimentos, as condutas que os atestem dignos poderão até passar de lugar, de margem. (ARROYO, 2009, p. 139).

Ademais, os depoimentos dos entrevistados revelam a concepção do que seja o saber. Para o Sr. Narciso (2014) – “não sei explicar as coisas” – o saber se constitui, indubitavelmente e exclusivamente, como o saber adquirido na escola, do saber sistematizado. Saber este que é valorizado pela sociedade do conhecimento que nega o conhecimento construído pelas pessoas no seu cotidiano, nas relações com o outro, com a sociedade.

É importante ressaltar que a problemática do analfabetismo incorpora duas dimensões: a primeira se constitui em um problema para o Estado brasileiro, pois coloca em evidência os níveis de pobreza e a falta de atenção, a não garantia do direito fundamental à educação, além da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada para atender as exigências de um mercado capitalista, rodeado de eventos de letramento e onde os avanços tecnológicos vêm crescendo vertiginosamente. A segunda é que, mesmo com tantas ações e campanhas ao longo do tempo, cujos objetivos estavam centrados na erradicação desse “mal”, a ideia é simpática na medida em que esse é um dos principais fatores para o fortalecimento e a manutenção das desigualdades sociais/classes. Democratizar e garantir o acesso ao conhecimento científico construído pela humanidade é dar aos sujeitos elementos para pensar a realidade e, conseqüentemente, lutar para romper com as diferenças.

O fato é que o modo capitalista de organização social transformou estados e municípios num lugar de violação dos direitos fundamentais das pessoas. Não são todos que usufruem do pleno direito à moradia, ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura e à liberdade de vir a ser aquilo que se quer. De modo geral, o desequilíbrio social presente nas cidades é muito grande, com alguns poucos tendo acesso aos bens produzidos nelas e com muitos impedidos desse acesso. (ALVES; GADOTTI, 2014, p. 190).

A memória, desse modo, tem papel preponderante ao mexer com sentidos do passado, incorporando-os ao tempo presente. São os vestígios de um passado que foi e, ao mesmo tempo, movimenta “não apenas os fatos, mas os modos de ser e de pensar de outrora que se fixam assim na memória”. (HALBWACHS, 2006, p. 85). Nessa perspectiva, quando o

sujeito da pesquisa traz concepções, acerca do ser analfabeto e do saber, este olhar foi definido conforme uma ideologia, conforme um constructo social, e a memória convocou estes modos de ser e pensar construídos anteriormente.

Halbwachs (2004) assevera que o homem é um ser social assim como sua memória:

[...] é por isso que, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado de alguém, sem dúvida durante algum tempo “esteve só”, segundo a linguagem comum. Mas lá não esteve senão em aparência, posto que, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade. (HALBWACHS, 2004, p. 41).

Sendo assim, em momentos de reconstrução de acontecimentos nos quais viveram os sujeitos recordadores, estes recompõem imagens estereotipadas, que se constituem como mecanismos importantes para as classes dominantes, a exemplo do lugar, da não capacidade de aprender, de falar com alguém com um nível de escolaridade mais alto do daqueles que não têm saber.

Presumimos que foram definidos lugares, e estes lugares foram apreendidos pelos sujeitos da pesquisa como o único e merecedor. Desse modo, aqueles que não tiveram acesso à escola foram reduzidos a meros objetos, sem a capacidade de pensar, de querer, de saber, de construir uma história diferente:

Somente os bem-sucedidos, aqueles que passarem nas finas peneiras, merecerão passar de lugar, de margem. Os milhões de fracassados escolares receberão o atestado de ‘fique no teu lugar’. Na outra margem. No seu lugar social, racial, étnico, territorial, enquanto não merecer o visto, o certificado de passagem, o diploma. (ARROYO, 2009, p. 140).

No entanto, “é verdade, são homens e mulheres que vivenciam percursos de negação, mas que também vivenciam o protagonismo positivo, quando lutam pela sobrevivência, vencendo desafios que exigem conhecimentos os quais eles e elas não têm tido acesso”. (URPIA, 2009, p. 97); e quando acessam espaços escolares.

Vários são os motivos que levam os sujeitos da educação de jovens e adultos a voltarem às salas de aulas: autonomia, melhorar a posição no trabalho, conseguir um emprego melhor, ajudar os filhos pequenos nas tarefas escolares, ler a bíblia, fazer e ler a lista de compras, utilizar bem as possibilidades dos aparelhos eletroeletrônicos, dentre outras questões sociais que impulsionam estes homens e mulheres às classes de alfabetização como uma forma de garantir melhor acesso à sociedade letrada.

A alfabetização de homens e mulheres que, na infância, por diversas razões, tiveram o direito à educação negado, deve ser entendida como um importante processo de **empoderamento social** e alternativa para a autodeterminação. Processo esse que inclui importantes mudanças na relação das pessoas com o mundo do trabalho. Se este requer um conjunto de habilidades no uso da língua não dominadas pelos não alfabetizados, a alfabetização se apresenta como possibilidade de acesso às condições menos precárias de trabalho e renda. (ALVES; GADOTTI, 2014, p.42, grifos dos autores).

A necessidade de saber ler e escrever é referida como um fator significativo para a conquista da autonomia, o que foi possível constatar nas narrativas dos entrevistados, especialmente, nas narrativas dos idosos. Para os entrevistados, o desejo de aprender a escrever o próprio nome constitui-se como objetivo principal, como declara os entrevistados, os quais reconhecem a possibilidade do desenvolvimento de uma maior autonomia, por meio da aquisição da leitura e escrita.

De acordo com alguns relatos, é explicitada uma dimensão da realização pessoal e, por outra, o lado negativo, referente à baixa autoestima (por ter passado por constrangimentos durante sua vida dentro de uma sociedade permeada de eventos de letramento e que exclui aquele que não adquiriu esta competência), demonstrada por alguns alfabetizados. Exemplifica a dimensão de baixa autoestima o depoimento a seguir:

Me matriculei no TOPA porque não sabia nada! Nem meu nome sabia escrever. Sei fazer conta de cabeça por causa da vida, da venda, do comércio. E mexer com dinheiro a gente aprende na vida, né?! (risos).

Então me matriculei no Topa para ver se aprendia alguma coisa. Minha neta entrou como professora e me chamou: Vumbora, meu avô, estudar! Vê se o senhor aprende!

Fui e tô aprendendo, devagar, mas estou.

Até os 69 anos não assinava o nome. A esposa também sabe pouco. Tô de idade, mas tô aprendendo. Muito, não! Mas algumas coisas, como o meu nome, tou! Graças a Deus! Por isso, gosto muito, né?

Se tiver outra turma, acho que volto. Se eu não estiver caducando (risos). (SR. NARCISO, 2014, informação verbal).

Este fato pauta-se na questão do direito à educação e do acesso à escolaridade. Estar na condição de não alfabetizado é estar excluído de vários campos do conhecimento, isso significa estar em uma posição de subalternidade e estar em uma posição de subalternidade leva a construir representações de não reconhecimento das capacidades e a crenças de desvalorização e de manutenção de hegemonias.

Da realização pessoal, entendemos a partir do exposto pelos depoentes, que há um significado forte voltar a estudar:

Depois do TOPA mudou muita coisa: melhorou a letra, nas contas, presto atenção mais nas coisas. Os meus meninos me ajudaram e eu ajudo eles também com qualquer coisinha que aprendo. Foi bom! Melhorou muito. (ANGÉLICA, 2015, informação verbal).

Me matriculei no TOPA porque queria saber um pouquinho. Não sabia nada e queria aprender alguma coisa. Sei que não vou aprender muita coisa por causa da idade, mas qualquer besteira que aprender serve.

Aprendi fazer o meu nome. Não aprendi a fazer de mão, sabe? Mas de negócio eu sei [ela se refere ao alfabeto móvel], faço com letrinha de imprensa. Agora de escrever, não. Tava até praticando escrever com letra de mão, mas só que tem hora que tento e não dá. Mas vou praticando.

Gostei muito! É melhor do que ficar assistindo televisão. Aí vai pra escola e, quando chega, toma banho e vai dormir. Pena que foi pouco tempo. Oito mês é pouco. (D. MAGNÓLIA, 2015, informação verbal).

Interpretamos a partir dos relatos que existem aqueles que têm no processo de alfabetização a perspectiva de resgatar anseios que foram interrompidos em um momento de suas vidas, pois foram “forçados a fazer *‘escolhas’* entre estudar e sobreviver, articular o tempo rígido da escola com o tempo imprevisível da sobrevivência”. (ARROYO, 2005, p. 55, grifos nossos).

E ainda,

Deveríamos destacar com maior cuidado as tensas relações entre suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social... e as trajetórias escolares nas modalidades e nas lógicas de ensino de que participaram [ou não] desde crianças. (ARROYO, 2005, p. 51, grifos nossos).

O sujeito que está na condição de não alfabetizado passa por dificuldades, sobretudo, porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica; estamos rodeados de aportes escritos, por eventos de letramento e a escrita se constitui como universalizadora de valores da classe dominante, conseqüentemente, utilizada como instrumento de poder e saber. Assim sendo, o saber ler e escrever é uma necessidade para conquistar o exercício da autonomia.

Há que se reafirmar que falamos de um público marcado por uma múltipla composição étnica, etária/geracional, de gênero, sexual, envolvendo também uma grande parcela de pessoas que exigem atenção específica por conta de suas características e diferenças sociais, culturais, físicas, bio-psicológicas, entre outras. Somada a essa diversidade constituinte da dimensão humana, existe ainda o fato de muitas dessas pessoas pertencerem a um lugar social, que, via de regra, oferece condições precárias de vida. (ALVES; GADOTTI, 2014, p.114)

Ao analisarmos os depoimentos, podemos constatar que o adulto analfabeto tem parte de sua imagem formada a partir de uma vida de pobreza, de trabalho intenso, do lugar de ser menino ou menina, do lugar onde mora ou nasceu, dentre outros. Ficou explícito nas narrativas que, quando nos referimos ao sujeito que vive no mundo escolarizado e que não

domina a tecnologia da escrita, estamos nos referindo a um grupo social caracterizado por repetir trajetórias e histórias, as mesmas de seus pais e avós, de sua raça, gênero, classe.

Podemos dizer que revelamos com cínica transparência o perverso papel segregador que, em nossa história, cumpriram tantos e tão complexos e refinados processos de seleção, segregação, marginalização do povo na política, no trabalho, no acesso à terra, ao espaço, ao teto, à dignidade no viver e reproduzir a existência. Até no acesso e na permanência na escola com dignidade. (ARROYO, 2009, p. 142).

Posto isso, parece lícito afirmar que a educação escolar na vida do ser humano é importante. A escola é um lugar genuíno onde os sujeitos podem adquirir os conhecimentos sistematizados ao longo da história e desenvolver o pensamento reflexivo. Conforme já mencionado, a transmissão dos conhecimentos que foram historicamente sistematizados é a função social da escola.

A partir desta compreensão da importância da escola, trazemos as narrativas dos sujeitos:

A escola é importante. Hoje, sem leitura, como a pessoa vai sobreviver? No trabalho mesmo. Hoje nosso trabalho, esse trabalho de braço, de roça tá complicado, de lavrador. E quem sabe leitura consegue um trabalho melhor, né?
Meus meninos todos estudaram. Somente os pequenos que não: um vai pra três anos e outro pra quatro. Não tem escola pro de três e pro de quatro tem somente na Lagoa, lá em cima e no ano que vem já vai pra escola. O estudo é importante. (SR. OLEANDRO, 2015, informação verbal).

A escola é importante. E eu vou aprender com fé em Deus! (silêncio).
Moça, só inveja que eu tenho de ver uma pessoa pegar no caderno, de ver alguém ler e escrever!
Eu sempre digo em casa: eu não tenho inveja de nada, não tenho inveja de sapato bonito, de roupa, de televisão. Eu tenho, não, inveja de qualquer coisa que a pessoa usa. Eu sempre falo: eu trabalho e adquiero as coisas, a gente compra!
E o estudo? Você vai comprar? O estudo só mesmo pra quem sabe. Então, eu só tenho inveja disso: só da leitura. O resto não. A leitura eu tenho. Não engano ninguém. [...]
Ah! Minha filha! A importância... Se Deus abençoar, é aprender, é o que eu quero! Como nada, fazer meu nome, saber ler. Nada como ir pros canto – pois eu ando muito. Ando por todo canto em Conquista: o lugar que você falar eu vou, a pessoa explica certo e eu chego. Mas, eu tenho que perguntar pra chegar naquele ponto. Então, eu sabendo a leitura, se tiver um letreiro ali – porque todo canto tem aquelas placas que já explica pra onde é que é. E às vezes a pessoa tem olho, mas não está enxergando. Então o importante que eu acho da leitura é isso. Se eu saber não preciso pedir a ninguém: Ei fulano, me ajude aqui! Esse endereço é onde aqui? Então eu olho aí e sigo, vejo. Ah! É na outra rua. O mais importante é isso, tendo a leitura ninguém precisa explicar nada. (DONA ROSA, 2015, informação verbal).

Podemos apreender com os relatos que a importância da educação está atrelada à autonomia dos sujeitos. Na medida em que voltar para a escola para aprender a ler e a escrever, a conhecer as letras, por exemplo, os sujeitos rompem com estigmas que lhes foram

atribuídos – durante muito tempo a escola não foi considerada o lugar deles, devido à incapacidade que lhes foi atribuída.

Sempre tive vontade de escrever. No tempo velho, meu pai não deixava, a gente não ia para a escola (silêncio). Sei fazer meu nome, trabalho na roça – é aqui pertinho, não vou todo dia, não. É pra não deixar as minhas coisas abandonada, e venho estudar. Nunca tive oportunidade de estudar. Sabia até fazer o meu nome. Mas, quando chegava nos lugar pra assinar, também o medo e o nervoso sempre me atrapalhava, aí eu ficava cheia de medo e não desenvolvia. Agora estou perdendo o medo de falar, de agir, de ir para os lugares.

Estudar é importante. Ter uma boa educação é tudo. Fica menos cabreira na hora de entrar nos lugar, assinar o nome, conversar melhor, e saber mais sobre o direito da gente

Não saber das coisas é chato! É complicado, né?! A gente não entende direito as coisas, fica meio atrapalhada. Aqui na escola a gente perde um medo um pouquinho, aprende a conversar um pouquinho. Eu to até aprendendo as coisas. É bom demais! (DONA ARTEMISA, 2014, informação verbal).

Nessa direção, compreendemos que estes homens e mulheres construíram representações ao longo de suas vidas sobre a escola e sobre o ser analfabeto e é dentro desta realidade que se construíram e se constroem atualmente. Bosi (2003, p. 68), assegura: “a narração da própria vida é o testemunho de mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.”.

Nos dias que trabalho saía seis horas da manhã e só volto de tardinha. Cuido das coisas de casa, e depois venho pro TOPA. E no final de semana ainda cuido de casa. Mas, venho, mesmo com meus problema de saúde. Vou continuar estudando, estou gostando. A gente aprende. Ainda não consigo ler muito, mas a gente tem mais experiência, muda até no jeito de pegar na caneta e no lápis. A gente se educa mais, do jeito de falar com outros, tem mais paciência.

Quero escrever carta. Fico pensano nas letras, na escola. Vou trabalhar e fico pensando na escola. Parece até coisa de menina moça quando começa a se interessar por rapaz. Acho que estou assim (risos). Já estou escrevendo umas coisinhas, né? (DONA MARGARIDA, 2014, informação verbal)

Os relatos dos sujeitos demonstram que desde cedo tinham o entendimento da escola para a melhoria da qualidade de vida, e os resultados da experiência no Programa de alfabetização surgem no cotidiano das suas vidas em manifestações de independência e autoestima. Bem como entendemos que “faltam políticas compulsórias que proibam segregar, reprovar, interromper percursos humanos e escolares [...] Políticas de Estado contra a segregação reprovação-retenção em nome da educação como direito de todos e como dever político do Estado”. (ARROYO, 2009, p. 153).

No estado brasileiro, ainda é uma tônica o monopólio do conhecimento. Comprendemos que as políticas e gestão da educação foram/são traçadas para produzir e manter desigualdades e, neste ínterim, são encadeados processos cujo escopo é a privação.

Urpia (2009) enfatiza

Ainda que reconheçamos a validade do alcance do status de sujeitos de direitos para todos os homens e mulheres, independente do tempo de vivência — da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta — a relação de exclusão e de inclusão necessária à forma de viver regida pela lógica da cidadania, regula o acesso aos direitos instituídos, dentre eles, à educação. (URPIA, 2009, p.41).

É verdade, que diante do que ouvimos a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, não podemos pensar o fenômeno educativo e as muitas problemáticas inerentes sem relação com os contextos sociopolíticos e culturais, sem levar em consideração que os sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância são sujeitos da diversidade (têm cor, têm raça/etnia, tem gênero/sexo, pertence a determinada classe social).

Para Bosi (2003) é preciso repensar, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado, promover interlocuções sobre as diferentes infâncias, questões de gênero, questões sobre a negação de direitos que está conduzindo a análise dos processos de exclusão da escola, que varia de lugar e de sujeito.

Ao estudar a memória da infância, há um imbricamento de se pensar não somente em uma única infância, mas compreender como o ser criança é articulado às diferentes formas de construir a existência para, desse modo, compreender, dentro de contextos diferenciados, compreender diferentes infâncias.

As vidas são vividas em contextos culturais, a partir dos quais as histórias de vida são construídas. Com isso, as histórias de vida possibilitam estudar como diversos recursos e convenções culturais são empregados na reconstrução de experiências de vida. Uma história de vida não é modelada apenas pelos fatos materiais da existência social, mas também por noções e expectativas profundamente arraigadas a respeito do que vem a ser uma vida culturalmente normal, assim como por regras conscientes e inconscientes a respeito do que constitui uma boa história. (GULLESTAD, 2005, p. 518).

As memórias de infância permeiam a vida adulta. A categoria geracional infância manifesta certas qualidades de vida. As reminiscências de infância constituem-se como fonte para o entendimento da relação estabelecida com a escola quando criança e os depoentes adultos demarcam suas vidas como crianças segundo a sua individualidade e tradição cultural.

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que nossa “natureza” – o

que realmente somos – se pode revelar de um modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então, um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como. (FRENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 20).

A memória traz o passado, que se junta às percepções do presente. Isso significa que o passado não pode ser revivido, em decorrência das lembranças, mas pode, sim, trazer outro sentido para o presente. A memória guarda as experiências de infância, experiências que serão passadas por um filtro, rememoradas e atualizadas. Deste modo, a pesquisa, tem como fontes as memórias da infância dos sujeitos que participam do Programa Todos pela Alfabetização/Brasil Alfabetizado, ao tempo que permite um olhar para os diferentes sujeitos e suas diferentes percepções sobre a infância que viveram, sejam elas permeadas ou não pela experiência escolar.

5 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS

As memórias da não escolarização na infância dos sujeitos adultos carregam trajetórias perversas de negação, e esse vínculo entre infância e idade adulta leva a pensar sobre a escola oferecida na infância, sobre os currículos, as práticas, as políticas, a chegada à fase adulta sem escolarização, e quais os discursos e sentidos construídos sobre a escola.

A concepção de infância sob o prisma da Sociologia da Infância tem uma implicação política e pedagógica, ao estar inserida em uma reflexão acerca da realidade social que desconstrói concepções e reconfigura conhecimentos. Destarte, ao entender este tempo de vivência como categoria geracional e social (e da diversidade), podemos conhecer as condições sociais. Neste itinerário, nos interessa conhecer a infância ou as infâncias e, por consequência, o adulto (não escolarizado) enquanto sujeito social e cultural, situado historicamente.

Desde o período dos jesuítas, o que se verifica é que as políticas educacionais eram pensadas a partir de um entendimento de que o acesso ao saber deveria estar concentrado para poucos: homens, brancos e ricos. Ainda que, como mencionado ao longo do texto, tenha acontecido a expansão da escolarização mediante a promulgação de várias leis, os resquícios desta lógica podem ser observados na historiografia. No cenário da globalização, o fenômeno educativo ganha também novos contornos. Paradoxalmente, são pensadas ações, amparadas em uma ordem economicista, ao tempo que estas têm a intenção de formar pessoas que acreditem e colaborem na manutenção da exclusão, que acreditem que a escola, a saúde, o lazer são dádivas e não direitos. Outro fato é que, ao pensar nestas ações, a sociedade é convocada para colaborar. O foco da atenção é desviado para a sociedade, então, o sucesso, a melhoria dos indicadores e o acesso à educação dependem do esforço individual.

No decorrer desta pesquisa, o que observamos são repetições de histórias de negação de direitos, de falta de políticas públicas capazes de atender as singularidades das diferentes infâncias. Assim, é evidente a exclusão dos coletivos populares. As reminiscências da infância elucidam que, ao construir um passado, ele também constrói os sujeitos, possibilita a construção de conhecimento, tornando perceptíveis os modos pelos quais os processos de dominação ocorreram ao longo do tempo.

As memórias dos sujeitos trazem revelações interessantes sobre as repetições de histórias: filhos de pais não escolarizados devido à incompatibilidade entre a busca pela sobrevivência e as condições de acesso à escola; as relações hierárquicas; o lugar de menino e de menina; a relação com a escola. Neste veio, enfatizamos a importância da memória para a

evocação do passado silenciado, pela ótica das pessoas que de fato vivenciaram o acontecimento, no caso os sujeitos desta investigação, os quais elucidaram, por meio de suas narrativas, aquilo que não encontramos registrado.

As políticas públicas educacionais para a infância (especialmente a escolarização das crianças do campo) e para os jovens e adultos no Brasil sempre estiveram relacionadas à ideia do direito como uma dádiva, uma concessão em que o Estado não precisava se responsabilizar pelas ações educativas voltadas para este público.

As representações sociais, sempre vistas de modo negativo, pois os sujeitos que não tiveram acesso à escola seriam semicidadãos e que se encontram nesta situação de não alfabetizados e excluídos da escola por resultado de seu próprio destino, escolha ou dádiva divina, e não como consequência de uma lógica que abarca exploração e injustiça – já que o Estado daria todas as condições para estes estarem na escola.

Como podemos constatar nos depoimentos coletados nessa pesquisa, são histórias repetidas de exclusão da escola e de não escolarização, ciclos de falta de oportunidades. Filhos de pais analfabetos que não tiveram acesso à escola e, depois, se tornaram pais de crianças e jovens que não completaram o ciclo da educação básica devido, sobretudo, às formas de viver de um sistema socioeconômico excludente, baseado no pensamento etnocêntrico e patriarcal.

A emblemática posição do Estado de eleger a descentralização de suas ações, ora desresponsabilizando-se de suas atribuições, ora apoiando-se em instituições da sociedade civil, e posicionando-se como regulador de políticas públicas educacionais, teve como consequência um grande contingente da população na situação de não alfabetizada. O fenômeno do analfabetismo é concebido como causa, e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país, direcionando a economia nacional para a exclusão social.

Podemos afirmar que as histórias contadas, narradas e repetidas sobre os processos de escolarização dos sujeitos da EJA foram tecidas com base em discursos elaborados, impregnados de termos infamantes. Isto porque as intencionalidades que definiram e constituíram as políticas públicas educacionais no Brasil estavam/estão essencialmente pautadas no seu papel de/na dominação dos sujeitos mais pobres.

Para além disso, também afirmamos que a escola não chegava para todos. Ao debulhar, ao tirar as cascas, ao narrar suas memórias de infância, os sujeitos jovens e adultos incentivam esta reflexão. Ao fazer eclodir as memórias – que foram construídas ao longo de suas vidas e entrelaçadas com as memórias do trabalho – eles se reportaram à falta e/ou dificuldade de frequentar a escola, a labuta na roça e com as tarefas domésticas, a falta de

serviços públicos, mas também momentos em que a alegria e a libertação estavam presentes: brincadeiras, festas, participação nas comemorações religiosas. Algumas dessas memórias evidenciaram as vivências no contexto rural, lembranças das plantações, do carregar água na cabeça, do andar a cavalo. Portanto, imagens cheias de sentidos.

Desse modo, as memórias da escola se entremeiam com as memórias da infância, e estas com as memórias do trabalho. Muitos dos sujeitos iniciaram a vida laborativa ainda quando crianças, e a falta de escola, assim como a questão do trabalho precoce/processo de adultização precoce e a distinção dos papéis de menina e menino contribuíram substancialmente para que os sujeitos jovens, adultos e idosos do Programa não adentrassem no espaço escolar ou nele permanecessem no tempo de vivência da infância.

Por estas razões, acreditamos que o trabalho apresenta contribuições para pensarmos as diferentes infâncias e seus contextos e as relações entre infância e adultez, bem como o processo de acessibilidade e permanência desses sujeitos na escola, para instigar o debate na elaboração de práticas e políticas de garantia e efetivação de direitos fundamentais e formas de intervenção significativas, no Brasil, especificadamente, no Estado da Bahia e demonstra a necessidade de ampliação e estudos sobre o tema. Esta pesquisa foi o início do debruçamento sobre os estudos das memórias de infância.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas, ASPHE/FaF/UFPel, n.14, p.79-95, set.2003. Disponível em:< <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> Acesso em: 28 abr.2014.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. Disponível em:< <http://www.criancasinfancias.ufscar.br/Ameninarepetente.pdf> >. Acesso em 02 jan. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 03 dez. 2014.

ALVES, Elenir; GADOTTI, Moacir (orgs). **TOPA : Todos pela Alfabetização**: Bahia 2007-2014. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M.A; GOMES, N.L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos da Memória**: política, educação e identidade. Passo Fundo: UPF, 2002.

BENJAMIN. Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume I. 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

_____. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas. Volume II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2014.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editora, 2003.

_____. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, SP: T.A. Editor, 1983.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **Políticas Públicas de Educação Infantil**. São Carlos, UFSCar, PPGE. Dissertação de Mestrado. São Carlos, São Paulo. 2003

DAVIES. Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa** Nº 82 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Núcleo de estudos de políticas públicas – NEPP
2009. Disponível em : < <https://observatorio03.files.wordpress.com/2010/06/elementos-das-politicas-publicas.pdf>>. Acesso em 25 de mai de 2015.

FRENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1992.

GULLESTAD, Mariani. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, n.91, vol.26, p.509-534, Maio/Ago.2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, Mai-Ago,2000, p.108-130. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em 07 out. 2013.

HAGUETTE, Teresa M. F. A entrevista. In_____: **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. In._____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola 1989.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em Acesso em 30 mar.2015.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e pedagogia histórico-critica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A localização social da Idade: breves apontamentos. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; ALVES, Ana Elizabeth Santos; BITTENCOURT, Ana Palmira S.C.(orgs.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura**. São Carlos, São Paulo: Pedro e João Editores, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação dos conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-critica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

NAGEL, Lígia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**: Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel, Paraná: EDUNIOSTE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Revista educação e sociedade**. Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr-jun.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 mar. 2014.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In:_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória e teoria social**. São Paulo: Editora Annablume, 2012.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Volume III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SOARES, Leôncio e GALVÃO, Ana Maria. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helen Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em 25 de mai de 2015.

TEDESCO, João Carlos. Introdução geral. In: _____.(Org). **Usos de Memória: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. Re(vi)vendo o ontem no tempo e no espaço “dos de hoje”: fragmentos de memórias de idosos. In _____.(Org). **Usos de Memória: política, educação e identidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed.22ª reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Católica do Salvador, Programa de Pós - Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Salvador, UCSAL, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Cor/Etnia/Raça:

Sexo:

Estado civil:

Escolaridade:

Profissão:

Carga horária de trabalho:

Local em que mora (zona rural ou urbana):

1. Fale sobre sua família (quantas pessoas têm, com quem mora?).
2. Fale como foi sua infância.
3. Você teve acesso à escola?
4. Que lembranças você tem da escola?(Como era a escola? Você gostava de frequentar a escola? Frequentou até que série?).
5. Porque se matriculou no Programa TOPA? (Como ficou sabendo do Programa?)
6. O que mudou em sua vida a partir do Programa?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **A infância e a escola: memórias dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados**

Nome do Pesquisador: Milene de Macedo Sena

A Sra (O Sr.) _____ está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo analisar as memórias infância e de escolarização de alunos e/ou ex-alunos do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA/Brasil Alfabetizado do município de Vitória da Conquista, Bahia.

A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa e consistirá na realização de entrevistas e gravações junto à onze (11) participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender, a partir das memórias, porque chegam à fase adulta sem escolarização. Assim, espera-se contribuir com a construção de políticas públicas educacionais que pensem nos diferentes sujeitos e suas realidades, este é um dos benefícios da pesquisa.

Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o entendimento da chegada à fase adulta sem a escolarização, de forma que o conhecimento que será construído, a partir desta pesquisa, possa contribuir significativamente para a sociedade e para o campo educacional.

A sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Neste tipo de pesquisa não são conhecidos riscos, contudo, pode trazer possíveis desconfortos como, por exemplo, o entrevistado sentir-se desconfortável ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou sentir incômodo em falar de sua memórias. Informamos que neste caso, específico, não precisa responder a qualquer pergunta caso sinta que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.É válido ressaltar que cuidados serão tomados de forma que o pesquisador atuará na defesa e proteção do participante.

A Sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A qualquer momento da realização desse estudo poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários, bem como, poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou

prejuízo. Os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Vitória da Conquista, Bahia

Milene de Macedo Sena (pesquisadora)

senamili@yahoo.com.br

(77)99191367

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGed
Estrada do Bem Quere, KM 4, Vitória da Conquista- Bahia
CDP. 45.083-900
Tele. (77) 3424-8749

Colaborador da Pesquisa