

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INGRID TEIXEIRA CUNHA

**De volta à escola:
Experiências de idosos no processo de escolarização tardia**

MARIANA - MG

2022

INGRID TEIXEIRA CUNHA

**De volta à escola:
Experiências de idosos no processo de escolarização tardia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa n^o. 2: Diversidade, inclusão e práticas educativas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

MARIANA - MG

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C972v Cunha, Ingrid Teixeira.
De volta à escola [manuscrito]: experiências de idosos no processo de escolarização tardia. / Ingrid Teixeira Cunha. - 2022.
115 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Idosos - Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Analfabetismo. 4. Política pública - Educação. I. Coutrim, Rosa Maria da Exaltação. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 374.7:37.014.22

Bibliotecário(a) Responsável: Sione Galvão Rodrigues - CRB6 / 2526



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ingrid Teixeira Cunha

De volta à escola: experiências de idosos no processo de escolarização tardia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 24 de junho de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Viçosa

A Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em X30/09/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria da Exaltacao Coutrim, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/10/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0406263** e o código CRC **745FA415**.

*Àquela que me deu a vida
Àquele que chegou e a ressignificou: meu pequeno Yuri.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque até aqui o Senhor me sustentou, me ajudando a superar as dificuldades e me dando forças para enfrentar esses dois anos de pesquisa.

À minha mãe, pela vida, por ser fonte de amor e inspiração inesgotável, pois sem ela nada disso seria possível. Ao meu pai, que olha por mim em outro plano e que está vibrando com esta conquista.

Ao meu amor, amigo e companheiro, agradeço pelo incentivo quando o fardo ficava pesado, por acreditar em mim e não duvidar um minuto sequer que eu conseguiria.

Às minhas irmãs, Pamella e Thainá, por todo companheirismo, ombro amigo e auxílio para que eu não desanimasse.

À Universidade Federal de Ouro Preto, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, me auxiliando financeiramente para que eu me dedicasse.

À Prof^a. Dr^a. Rosa Coutrim, por ser mais que uma orientadora, pelos aprendizados que transcendem o mundo acadêmico, por ser âncora nos momentos difíceis, além de compreensiva, otimista e amiga. Agradeço infinitamente pelo apoio, pelo coração valioso que tem e por ter confiado em mim. Por ter sido essencial neste processo, uma vez que nada disso teria sido possível sem a sua mão estendida.

Às amáveis Prof^a. Dr^a. Lilian Perdigão e Prof^a. Dr^a. Marlice de Oliveira e Nogueira, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação, que serviram como norte para a continuação desta pesquisa e enriquecimento do trabalho.

Aos estudantes idosos, que mesmo em um contexto de pandemia se dispuseram a contar suas histórias e a participar, agradeço a disponibilidade e as contribuições, me ensinando muito sobre persistência, resiliência e que nunca é tarde para buscar um sonho.

À filha do Sr. Manoel e Dona Maria, por me ajudar sempre que eu enviava mensagens, e por ter se mostrado solícita e contribuído positivamente para a realização da entrevista de seus pais.

Especialmente, agradeço à minha grande surpresa nesta trajetória: meu filho. Agradeço pela sua vida, por ser minha maior motivação todos os dias e por ter dado uma dose de emoção a mais nesta caminhada. Nós conseguimos, meu pequeno estagiário!

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

O analfabetismo e a baixa escolaridade entre os idosos brasileiros é uma realidade constatada por inúmeras pesquisas. Muitos destes idosos seguem em busca da realização do sonho de aprender a ler e escrever, e de conquistar o diploma através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, o presente estudo analisou o retorno de estudantes com mais de 60 anos à escola na cidade de Mariana - MG. Assim, teve, como objetivo central, investigar quais condições contribuíram para o retorno dos idosos à escola. O referencial teórico foi construído baseado nas discussões da Sociologia da Educação e da Educação de Jovens e Adultos. A metodologia de pesquisa foi qualitativa e a construção dos dados foi feita principalmente por meio das entrevistas interpretativas com quatro estudantes com 60 anos ou mais, sendo dois homens e duas mulheres. Nossos entrevistados relataram sobre suas experiências na infância, os impasses que os distanciaram do mundo escolar e, finalmente, o retorno ou ingresso na escola depois de muitos anos. Entre os principais resultados da pesquisa, destacamos como fatores responsáveis pelo abandono da escola por parte de alguns entrevistados: o trabalho durante a infância e juventude, a longa distância da escola e a falta de acolhimento dos alunos das camadas populares pelos estabelecimentos escolares. Contudo, apesar das experiências vivenciadas num passado de muito trabalho e baixo capital econômico e cultural familiar, todos persistiram para iniciar ou continuar seus estudos, mesmo que tardiamente. A família foi um apoio importante no retorno aos estudos. Todos os entrevistados acreditam no saber escolar para alcançar uma vida melhor. Eles têm sonhos e projetos de futuro, como aprender a manusear o celular sem necessitar de auxílio de outras pessoas, ler a Bíblia, tirar a carteira de motorista ou mesmo pegar um ônibus. Concluimos que os idosos retornaram aos estudos impelidos pelo habitus. Todos estavam em busca de autonomia em um mundo letrado e da ruptura com a estigmatização sofrida com o analfabetismo. Também contribuíram para o retorno aos estudos a rede de apoio familiar e extra familiar e a busca de superação das situações adversas no trabalho e nos estudos. Com o acelerado aumento da população idosa na sociedade, é urgente a implementação de políticas públicas e educacionais que incluam a escolarização dos idosos e almejamos que os resultados desta pesquisa contribuam para os estudos no campo da Educação de Idosos e para a implementação de políticas voltadas para a valorização dos alunos idosos nas redes de ensino.

Palavras-chave: Educação de Idosos, Educação de Jovens e Adultos, Analfabetismo, Desigualdade escolar, Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

Illiteracy and low schooling among the Brazilian elderly is a reality confirmed by numerous studies. Many of these elderly people are still in search of fulfilling their dream of learning to read and write, and earning a diploma through Youth and Adult Education (EJA). In this sense, the present study analyzed the return of students over 60 years old to school in the city of Mariana - MG. Thus, its central objective was to investigate which conditions contributed to the return of the elderly to school. The theoretical framework was built based on the discussions of the Sociology of Education and Youth and Adult Education. The research methodology was qualitative and the construction of data was carried out mainly through interpretive interviews with four students aged 60 years or older, two men and two women. Our interviewees reported about their childhood experiences, the impasses that distanced them from the school world and, finally, the return or entry to school after many years. Among the main results of the research, we highlight as factors responsible for dropping out of school by some interviewees: work during childhood and youth, the long distance from school and the lack of reception of students from lower classes by school establishments. However, despite the experiences lived in a past of hard work and low family economic and cultural capital, all persisted to start or continue their studies, even if late. The family was an important support in returning to school. All respondents believe in school knowledge to achieve a better life. They have dreams and projects for the future, such as learning to use their cell phones without needing help from other people, reading the Bible, getting their driver's license or even taking a bus. We conclude that the elderly returned to studies driven by habitus. All were in search of autonomy in a literate world and a break with the stigmatization suffered by illiteracy. The family and extra-family support network and the search for overcoming adverse situations at work and in studies also contributed to the return to studies. With the rapid increase in the elderly population in society, it is urgent to implement public and educational policies that include the education of the elderly and we hope that the results of this research contribute to studies in the field of Elderly Education and to the implementation of policies aimed at the valorization of elderly students in education networks.

Keywords: Elderly Education, Youth and Adult Education, Illiteracy, educational inequality, Public Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID	Corona Vírus Disease
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUMEC	Fundação Municipal de Educação Comunitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-D	Índice de Desenvolvimento Humano e Desigualdade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	143
CAPÍTULO 1 - A ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES EM UM CONTEXTO DE DESIGUALDADES MÚLTIPLAS.....	26
1.1 É possível garantir direitos iguais em uma sociedade desigual?.....	26
1.2 O efeito da origem social nos destinos escolares.....	30
1.3 A produção do fracasso escolar: famílias de camadas populares e sua relação com a escola.....	33
CAPÍTULO 2 - ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS IDOSOS: HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO E RETORNO AOS ESTUDOS.....	40
2.1 O analfabetismo entre adultos e idosos: marcas da desigualdade persistente.....	48
2.2 Contextualização Histórica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – de 1020 à Constituição de 1996.....	53
2.3 O idoso que retorna para a escola: novos desafios.....	64
CAPÍTULO 3 - DE VOLTA À ESCOLA: DESAFIOS, FRUSTRAÇÕES E CONQUISTAS NA BUSCA DA REALIZAÇÃO DE UM SONHO.....	68
3.1 Apresentando os nossos entrevistados.....	69
3.1.1 Senhor Manoel, 67 anos, estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental do RECRIAVIDA.....	69
3.1.2 Dona Maria, 63 anos, esposa do Senhor Manoel; concluiu o Ensino Fundamental junto com suas filhas pela EJA.....	71
3.1.3 Dona Eva, 61 anos, estudante do quinto ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; quando jovem, aprendeu a ler sozinha.....	72
3.1.4 Senhor Lucas, 71 anos, estudante do quinto ano da Educação de Jovens e Adultos	73
3.2 A escola, o trabalho e a família na infância e juventude.....	74
3.3 Estudar na EJA e a sociabilidade no ambiente escolar.....	78
3.4 A família e outros agentes de apoio na escolarização tardia.....	83
3.5 As mulheres e os estudos: algumas reflexões sobre as diferenças de gênero e a tripla jornada de trabalho.....	86
3.6 Projetos de Futuro.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94

REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A.....	110
APÊNDICE B.....	112

INTRODUÇÃO

Com a aceleração do envelhecimento populacional e com a queda dos índices de fecundidade e mortalidade que se apresentam como resultados das melhorias nas condições de sobrevivência da sociedade, como o saneamento básico e o avanço da medicina de modo geral, nos dias atuais, adultos e idosos têm ocupado lugares distintos na sociedade. Pereira (2012) ressalta que as pessoas estão vivendo mais, e que esse acontecimento traz modificações políticas, sociais e culturais. Com o aumento dos idosos no mundo e a maior visibilidade sobre eles, novas formas de encarar essa fase da vida são necessárias, pois os discursos instituintes levam a denominações que desvalorizam as particularidades desses homens e mulheres.

Mas, afinal, o que é ser velho¹? Lenoir (1996) aponta que, para compreender o processo no qual os indivíduos são definidos socialmente como ‘velhos’, é preciso entender que o termo não está intimamente ligado à idade cronológica, mas às dimensões de produtividade e classe social. As pessoas idosas hoje estão em suas casas, no trabalho, na rua e em diversos ambientes, dando outra dimensão à representação da velhice, o que tem ressignificado o papel social do idoso desde a última metade do século XX e deixado clara a complexa heterogeneidade existente nesse grupo de 60 anos ou mais.

Nesse cenário, as perguntas que se levantam são: quais os benefícios de se viver mais? A sociedade se prepara para suprir as necessidades dessas pessoas idosas? Essas questões estão entrando gradativamente em pauta nas produções acadêmicas, confirmando a relevância da temática em ambientes diversos, como, por exemplo, nos campos científico e educacional, particularmente na discussão da presença de indivíduos idosos na escola, que é o principal interesse desta pesquisa.

Desse modo, é relevante salientar que, mesmo com todas as modificações na geração de idosos e nos papéis sociais que ocupam, o analfabetismo entre essa parcela da população ainda se faz presente. Ele é um problema histórico e produto da violação do direito garantido constitucionalmente a todos os cidadãos: o de ter acesso à educação (SÁ, 2016). Nas últimas

¹ Reconhecemos que o envelhecimento é um processo bio-psíquico e social que não tem claramente uma definição etária, uma vez que se trata de um processo inerente ao curso da vida. Contudo, para a definição de políticas públicas, de pesquisas e de outras ações destinadas a um público específico, é fundamental que haja uma demarcação etária para as fases vivenciadas pelos seres humanos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1984), as pessoas são consideradas idosas quando atingem a idade igual ou superior a 65 anos em países desenvolvidos, e igual ou maior que 60 anos em países em desenvolvimento. Essa demarcação também está entendida na Política Nacional do Idoso (instituída pela Lei Federal 8.842) de 1994 e no Estatuto do Idoso (Lei 10.741) de 2003. Para esta pesquisa, consideramos idosa a pessoa acima dos 60 anos.

décadas, foi possível notar o declínio do analfabetismo no Brasil, mas, nacionalmente, os índices ainda são alarmantes e o cenário é mais delicado entre os idosos – grupo este que não foi inserido e contemplado nas políticas públicas de alfabetização.

A exclusão dos indivíduos idosos ainda é uma realidade, assim a escola passa a ocupar importante função na inserção social, auxiliando no empoderamento do idoso. O contato com a escola e a ação pedagógica possibilitam condições para a formação do idoso como ator social, sua interação e inserção na sociedade. Na sociedade industrial moderna, a educação foi legitimada como uma prática social oriunda das relações sociais existentes entre as pessoas nos mais variados espaços, incluindo os idosos e buscando o preparo para “enfrentar os estereótipos que lhes foram impostos pela sociedade, com o objetivo de construir um novo olhar para a velhice” (TAVARES, 2013, p. 21). Por isso, a escolarização destas pessoas traz a elas, entre outras coisas, maiores autonomia, autoestima e possibilidades de interação com os mais jovens.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende adultos maduros e pessoas idosas, e vem ocupando cada dia mais espaço social. Segundo Arroyo (2011), a educação de adultos e idosos é um campo carregado de complexidades e que requer definições e posicionamentos, diferentemente dos alunos de outras modalidades de ensino. Assim, compreender as diversidades presentes nas salas de aula da EJA no Brasil demanda um olhar estendido, que seja capaz de alcançar a realidade das pessoas que retomam os estudos na vida adulta. A aprendizagem desses estudantes vai muito além do ambiente escolar, uma vez que eles precisam lidar com o tempo do possível e com a atribuição de valor significativo ao saber escolar.

De acordo com Zago (2000), o elevado número de alunos trabalhadores que se dividem entre a vida pessoal, o trabalho e o estudo devem suscitar reflexões primordiais para a escola. Por isso, é fundamental que se busque conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA para comparecer à sala de aula ao final do dia. A rotina cansativa de trabalho e as demandas do cotidiano são alguns dos obstáculos que podem dificultar essa conciliação, além das dificuldades de locomoção e de acesso às escolas. Quando se trata especificamente da população idosa, é importante compreender quem são os idosos que cada dia mais retornam para as salas de EJA, pois a compreensão de quem são esses estudantes e o que buscam na modalidade de ensino possibilita um atendimento que respeite e considere suas particularidades, buscando uma educação de maior qualidade, como é previsto por lei.

Além disso, no caso das tentativas de uma escolarização tardia ou de retomada à escola, inúmeras razões levam os idosos ao afastamento de seus estudos. A esse respeito, Doll (2007) traz em seus estudos que nem sempre os interesses dos idosos vão ao encontro das ofertas educacionais, e que outras problemáticas podem se apresentar, como: a saúde dos indivíduos, a dificuldade da aposentadoria e os baixos valores desse direito ou do benefício, que ocasionam a necessidade do trabalho para completar a renda familiar – o que poderá influenciar na desistência e evasão dos estudantes, pois precisam conciliar uma dupla jornada e ainda combater os pré-conceitos, estigmas e estereótipos vivenciados na velhice.

Aqueles que trabalham regularmente reclamam de cansaço, dos atrasos para participar das aulas, das inúmeras ausências durante a semana, das dificuldades pessoais, entre outros empecilhos. Assim, entrar, sair, retornar e sair novamente são acontecimentos que se sucedem ao longo dos percursos escolares desses alunos. Para agravar as dificuldades do cotidiano e da permanência nas escolas, os estudantes ainda enfrentam a escassez de instituições que ofereçam a modalidade de ensino para jovens, adultos e idosos, fazendo com que o tempo e os custos com o deslocamento inviabilizem, em muitos casos, a permanência na escola.

Ao refletirmos sobre as razões que podem gerar dificuldade e até mesmo inviabilizar a escolarização dos idosos ainda na infância e já na Educação de Jovens e Adultos, reconhecemos que é de extrema relevância compreender o que leva os idosos a iniciarem ou a retomarem à escola na velhice. Nesse sentido, Lopes e Burgardt (2013, p. 319) trazem o pensamento de que “o idoso procura não só conhecimentos formais, mas também uma valorização pessoal, pois, apesar de sua idade avançada, ainda é participante ativo da sociedade, com direitos e deveres, como todos os outros cidadãos” e reiteram que há idosos que buscam a EJA com o propósito de inclusão ou reinserção no mercado de trabalho.

Independentemente das dificuldades encontradas pelos alunos idosos das turmas de EJA, muitos prosseguem seus estudos e o esforço empreendido por eles nos levam a uma *indagação principal*, a qual norteou os rumos desta pesquisa: quais condições contribuiriam para que os idosos estudantes da EJA conseguissem retomar os estudos? A partir da questão-problema, definimos os objetivos da pesquisa.

Para responder a esta pergunta, definimos como *Objetivo geral* investigar quais condições contribuiriam para que os idosos estudantes da EJA conseguissem retomar os estudos. Os *Objetivos Específicos* também nos auxiliaram na pesquisa e foram: conhecer as experiências escolares pregressas dos idosos estudantes; investigar as principais dificuldades e obstáculos enfrentados pelos idosos no processo de escolarização atual; e compreender a rede

de apoio familiar e intraclasse para o retorno e a permanência dos idosos nos bancos escolares.

Para refletir sobre o tema, as obras de autores da Sociologia da Educação que discutem a escolarização das camadas populares foram os principais referenciais teóricos deste trabalho. Logo, os estudos de Nadir Zago (2000), Daniel Thin (2006), Pierre Bourdieu (1998), entre outros, foram fundamentais para compreender as dificuldades enfrentadas por estes indivíduos no processo de escolarização.

Os questionamentos sobre a presença dos idosos em sala de aula se originaram de experiências de pesquisas e práticas anteriores a esta proposta. Na graduação de Licenciatura em Pedagogia, eu tive a oportunidade de participar do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que apresenta como objetivo ampliar e auxiliar a formação de professores para a Educação Básica. Nesse Programa, os granduandos têm a oportunidade de se inserirem em escolas públicas ainda no início de seu percurso acadêmico, desenvolvendo atividades pedagógicas sob orientação de professores da escola básica e da universidade. Durante a minha participação no PIBID-EJA, presenciei múltiplas experiências incríveis que despertaram o meu interesse para a Educação de Idosos e vários questionamentos foram surgindo: como esses alunos aprendem? Por que retornam depois de um longo período fora das salas de aula? Por que passam a vida inteira sem aprender a ler e escrever e buscam esse aprendizado em uma fase da vida em que podem se dedicar a outras tarefas?

Lecionar para idosos é extremamente enriquecedor e satisfatório. Vê-los aprendendo e conquistando a própria autonomia, mesmo depois de tanto tempo “dependentes” de outras pessoas para fazerem atividades aparentemente simples, como ler a bula de um remédio, um letreiro de ônibus, a Bíblia e até mesmo enviar mensagens pelo celular, é muito significativo em uma sociedade que ainda persiste em sistemas de exclusão.

Vivenciar o cotidiano das salas de aula desses indivíduos é também experimentar inúmeros aprendizados que advêm não somente do conhecimento científico, mas de suas experiências, de seus conhecimentos de mundo, das dificuldades enfrentadas por eles claramente descritas nos relatos de vida. Foi a partir do PIBID que meu olhar se estendeu para a riqueza existente na Educação de Idosos, assim motivando meu o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, intitulado “Vivências e processos: Experiências em salas multigeracionais, dos mais jovens aos mais velhos”, que teve como objetivo central analisar como é construída a relação entre os mais velhos e os mais jovens nas salas de EJA.

A metodologia adotada foi o estudo bibliográfico, sendo realizada uma busca no banco

de teses e dissertações da CAPES e em revistas na área da educação de publicações entre 2010 e 2021 que abordavam a temática. À época, a complexidade do tema apareceu na escassa literatura e os resultados encontrados nos portais de busca estavam, em sua maioria, voltados para as áreas da saúde, bem estar dos idosos, cuidados e estudos da EJA com ênfase na escolarização de jovens, adultos e afins. A dificuldade em encontrar obras voltadas para a Educação de Idosos me motivou a continuar estudando o assunto no mestrado, porém, com inserção no campo empírico.

É importante ressaltar que, ao tratar do retorno dos idosos às instituições escolares e das relações intergeracionais, esta pesquisa contribuirá com o campo da Sociologia da Educação e da Sociologia das Gerações, principalmente porque traz uma reflexão sobre a vida de indivíduos de camadas populares, vítimas das desigualdades sociais e escolares, e sobre a relação destes idosos com suas famílias e a escola, fornecendo, deste modo, instrumentos que nos auxiliam a pensar a educação para além do contexto escolar. A pesquisa também tem potencial para influenciar no processo de transformação da sociedade por meio da prática educacional, pois o enriquecimento e a contribuição para a área de estudos sobre a escolarização dos idosos na interface com a família e a escola favorece a reflexão respeito do papel da escola para os mais velhos, das relações intergeracionais presentes na família e da necessidade de formação dos professores e demais educadores que lecionam nas turmas da EJA com idosos.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa teve caráter qualitativo e buscou realizar estudos desenvolvidos a partir da análise de entrevistas semiestruturadas com os estudantes idosos que estão inseridos em turmas da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Mariana, Minas Gerais. A escolha da pesquisa qualitativa se deu por considerar a metodologia mais adequada para se investigar e analisar a trajetória de vida dos entrevistados e suas especificidades, como indica Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Coincidindo com o pensamento de Minayo (2001), os autores Bogdan e Biklen (1994)

nos mostraram que a abordagem qualitativa apresenta características relevantes para a compreensão do objeto de estudo, pois busca compreender como os participantes da pesquisa vêem suas experiências e quais sentidos atribuem a elas. De acordo com os autores, a abordagem é denominada naturalista, uma vez que “(...) o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 17), podendo investigar as interações do sujeito com o ambiente em que está inserido.

O foco principal da pesquisa foram os idosos com 60 anos ou mais² que retornaram aos estudos nos últimos cinco anos em turmas da Educação de Jovens e Adultos no Município de Mariana-MG.

Etapas da pesquisa

O Percurso metodológico da pesquisa seguiu duas principais etapas, que coincidem com a diversificação das fontes:

A- Pesquisa bibliográfica

B- Realização de entrevistas

A – Pesquisa bibliográfica. Para realização desta dissertação, fizemos uma busca sobre a produção acadêmica existente relacionada ao objeto de pesquisa: o retorno dos estudantes idosos aos bancos escolares. Inicialmente, a investigação por referenciais teóricos para fundamentação deste trabalho incidiu sobre as bases de dados do Google Acadêmico (www.scholar.google.com.br) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

Foram utilizados os seguintes descritores: “Educação de Idosos”, “Idosos Estudantes” e ainda o operador booleano “AND” nas buscas. Nas diferentes bases de dados para o levantamento da bibliografia foram empregadas as combinações a seguir: a) Educação de idosos; b) Educação AND idosos; c) Idosos estudantes); d) Educação AND idosos estudantes.

O recorte temporal utilizado se deu nos últimos dez anos de produções acadêmicas, com o período de 2010 a 2021. O levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas, a

² O Estatuto do Idoso instituído pela Lei nº 10.741 em outubro de 2003, visa assegurar os direitos às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (art.1). Trazendo questões familiares, de saúde, discriminação, violência.

princípio. Ao lançar “Educação de Idosos” nos bancos de dados para a procura dos trabalhos acadêmicos, foram encontrados cerca de 400 títulos, de naturezas diversas, artigos científicos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações.

Entre as temáticas e assuntos encontrados, foi observada uma diversidade de áreas, sendo a de saúde, bem-estar social do indivíduo idoso, atividades físicas na velhice, cuidados na velhice e cuidadores de idosos as mais frequentes. Os achados ainda perpassaram temas como a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evasão escolar, alfabetização, letramento, os processos de ensino-aprendizagem, aquisição da leitura e escrita, formação e prática docente, as relações multigeracionais dentro das turmas de EJA, sociabilidade, a educação e o mercado de trabalho, entre outros.

Com o objetivo de direcionar a busca e limitar os trabalhos, na segunda etapa, a bibliografia encontrada foi organizada para melhor visualização do campo de pesquisa. Selecionamos as obras específicas da área da educação, as quais foram analisadas e, por fim, selecionamos as que tratam especialmente sobre o retorno dos idosos à escola, seguindo do recorte temporal ora proposto. Nessa perspectiva, encontramos 16 trabalhos, entre artigos publicados em revistas científicas, teses e dissertações. Assim, no capítulo dois, traremos as pesquisas selecionadas, bem como as suas principais contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

B – Entrevistas. Ao todo, foram realizadas entrevistas com quatro pessoas com mais de 60 anos, independentemente do sexo e da raça, e que frequentam as salas de EJA na cidade de Mariana, Minas Gerais. O roteiro seguiu os eixos relacionados ao objetivo geral e específicos deste estudo.

- 1 - Processo de escolarização ao longo da vida;
- 2 - Apoio familiar para a escolarização tardia;
- 3 - Sociabilidade na escolarização tardia.

Sobre esta técnica, Haguette (2011, p. 81) pontua que o depoimento concedido por meio de entrevista “(...) pode ser definido como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Assim, a autora ressalta a importância da realização do roteiro de entrevista para o alcance dos dados e informações. O roteiro deve trazer pontos e tópicos

preestabelecidos que atendam os objetivos e os questionamentos que o trabalho busca problematizar, analisar e trazer respostas (HAGUETTE, 2011). Tendo essas questões em vista, com a intenção de direcionar a entrevista para o objetivo central deste estudo, na elaboração do roteiro refletimos sobre o contexto em que os idosos estão inseridos, as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização e suas redes de apoio. Desse modo, buscamos conhecer um pouco da socialização dos idosos participantes, de suas famílias, das transmissões geracionais e do lugar da escola ao longo da vida dessas pessoas. Sobre a vivência escolar atual, trouxemos o foco para a sociabilidade em sala de aula e para a convivência com estudantes de outras gerações.

Inicialmente, a proposta foi entrevistar presencialmente homens e mulheres encontrados a partir de consulta aos registros dos estudantes que estão disponíveis na secretaria das escolas que oferecem a modalidade EJA no município de Mariana. Porém, entre os anos de 2020 e 2021, época em que foi realizada a seleção dos entrevistados da pesquisa, vivenciamos a pandemia da COVID 19, resultando no fechamento das escolas, comércios e afins. Cabe ressaltar aqui os impasses percorridos para a realização da pesquisa e das entrevistas com os estudantes idosos. Ao enfrentarmos uma pandemia mundial de um vírus desconhecido, o COVID 19, que, segundo o Ministério da Saúde, trata-se uma infecção respiratória intensa provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, (GOV, 2021), foram necessárias medidas sistemáticas de prevenção antes que houvesse a cura. A COVID 19 acometeu fatalmente, somente no Brasil, cerca de 663 mil pessoas até o início do ano de 2022. O mundo parou, trazendo grandes impactos para inúmeros setores da economia, bem como enormes prejuízos para a educação e a saúde. Os idosos, que se encaixam no grupo de alto risco para a doença, mantiveram isolamento por quase dois anos. Todos, incluindo crianças, precisaram fazer o uso de máscaras e o distanciamento social foi uma das principais medidas para se evitar a doença. As pessoas com mais de 60 anos foram as mais afetadas pelo vírus e muitas permaneceram mais de um ano sem contato físico com seus filhos e netos.

Dessa forma, a Pandemia refletiu diretamente na metodologia de nossa pesquisa, seja na busca por estudantes idosos por meio das visitas aos cadastros das escolas, seja na realização das entrevistas. Com o fechamento das escolas, foi impossível a consulta aos cadastros dos alunos e, com as medidas de distanciamento social, as entrevistas presenciais ficaram igualmente impossibilitadas. Utilizamos, então, as entrevistas por meio das tecnologias digitais, via Google Meet e Whatsapp.

Ao levarmos em consideração o público alvo deste estudo, as dificuldades foram

acentuadas, uma vez que tratam-se de indivíduos analfabetos e semianalfabetos que precisaram fazer o uso das tecnologias para participarem.

Diante da grande dificuldade para a consulta dos arquivos das escolas, buscamos, junto à comunidade, colegas da universidade e professores da Educação Básica, a indicação de nomes de estudantes da EJA com mais de 60 anos que pudessem nos conceder as entrevistas. Assim, a amostragem de bola de neve foi escolhida como recurso metodológico da pesquisa (VINUTO, 2014). Segundo tal metodologia, um entrevistado indica outro para conceder o depoimento. Assim, chegamos a quatro depoentes, sendo dois homens e duas mulheres. A proposta inicial era fazer entrevistas com mais idosos, mas, diante das condições sanitárias, os quatro estudantes nos trouxeram as informações necessárias para a pesquisa.

A desvantagem do recurso da bola de neve é o fato do perfil dos entrevistados ser mais homogêneo, uma vez que todos eles fazem parte de um círculo de relações. Também é relevante ressaltar a saturação no quadro de amostragem, pois nem sempre novos nomes são fornecidos ou não contribuem com novas informações para análise. Contudo, diante das circunstâncias já mencionadas, a amostragem em bola de neve se apresentou como recurso metodológico eficaz, pois possibilitou o contato com os participantes da pesquisa, e acreditamos que a maior homogeneidade do grupo não impediu o rigor e o cuidado metodológico na construção dos dados.

As entrevistas foram realizadas com base na abordagem reflexiva (YUNES; SZYMANSKI, 2005), que consiste em um encontro interpessoal assumindo a subjetividade dos indivíduos, que construirão, juntos, novos conhecimentos por meio das informações provenientes de seus mundos sociais e culturais. A reflexividade tem “o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2001, p. 197). A interação poderá fomentar informações objetivas e subjetivas, como também se desenrolar sob a forma de diálogo para que o tema possa ser tratado com maior profundidade, dependendo do objetivo da investigação. Segundo Szymanski (2001), o encontro entre pesquisador e pesquisado é construído pela interação social. Por isso, assume-se, segundo tal abordagem, que por meio desta interação há a intervenção na vida e nos relatos dos entrevistados, pois compreende-se que a interlocução de um ser humano com outro nunca é neutra.

As pesquisas realizadas por Szymanski (2001) demonstram que, no primeiro encontro com o entrevistado, é possível suscitar a elaboração de ideias, que podem sofrer alterações e

serem modificadas em um segundo encontro, diante da exposição organizada. Essa consideração é importante, pois permite refletir sobre a dinamicidade das informações obtidas nas pesquisas, e alerta para a cautela de não expô-las como algo definitivo, mas com possibilidades de alterações (SZYMANSKI, 2001).

Conforme já mencionado, as entrevistas ocorreram durante a Pandemia de COVID- 19 e a interação com os entrevistados teve que ser feita por meio da tecnologia, mais especificamente, da plataforma Google Meet. Tal tecnologia tornou possível ver os entrevistados e interagir simultaneamente, podendo também gravar o momento para a posterior transcrição das falas. Neste ponto, é importante ressaltar que foram tomados todos os cuidados no que se refere à adaptação da linguagem, uma vez que as entrevistas aconteceram virtualmente e que tivemos como interlocutores idosos com baixa escolaridade.

Todas as entrevistas foram realizadas mediante a assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados, orientadora e pesquisadora, e de acordo com as normas do CEP/CONEP³.

Buscou-se nortear a realização das entrevistas e as análises a partir da proposta de Szymanski (2001), trazendo reflexões a respeito da construção metodológica de pesquisas que apresentam caráter psicossocial. Por isso, buscamos manter uma conduta orientada pelo cuidado que envolve o contato com seres humanos, uma vez que os indivíduos participantes são produtos e também produtores das condições sociais. Os idosos entrevistados tiveram a oportunidade de refletir sobre suas falas, suas vivências e trajetórias de vida. Tal postura epistemológica possibilitou que eles se sentissem valorizados e, de fato, ouvidos, e trouxe segurança para o campo da pesquisa, diminuindo possíveis constrangimentos dos participantes ao relatarem aspectos difíceis de suas vidas, como o abandono dos estudos, a infância pobre, o trabalho na infância etc. Com maior liberdade para a interação com os entrevistados, buscamos, sempre que necessário, facilitar a compreensão das questões com a reformulação das perguntas propostas no roteiro de entrevista.

Após a transcrição e a realização de leituras cuidadosas de cada depoimento, as entrevistas foram analisadas à luz da teoria e dos eixos propostos pelo estudo investigando semelhanças e diferenças de elementos que proporcionassem novas categorias de análise.

A partir dos eixos propostos, que foram 1 - Processo de escolarização ao longo da vida; 2 - Apoio familiar para a volta à escola; e 3 - Sociabilidade na escolarização tardia, elaboramos as seguintes categorias de análise

³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, número do CAAE: 40718820.0.0000.5150, sob o parecer: 4.498.644.

- A escola, o trabalho e a família na infância e juventude;
- Estudar na EJA e a sociabilidade no ambiente escolar;
- A família e outros agentes de apoio na escolarização tardia.

Contudo, ao longo das entrevistas, novas categorias foram surgindo e trazendo inquietações, que nos levaram a refletir sobre alguns aspectos específicos da vida dos entrevistados, mas que podem ser encontrados em tantos outros estudantes idosos da EJA.

Assim, as novas categorias de análise emergiram do campo:

- As mulheres e os estudos: algumas reflexões sobre as diferenças de gênero e a tripla jornada de trabalho; e
- Projetos de futuro.

Para trazer as reflexões evidenciadas nesta pesquisa e facilitar a compreensão, optamos por apresentar esta dissertação em três capítulos. O primeiro deles refere-se à discussão sobre o tema, trazendo o levantamento bibliográfico sobre a contextualização das desigualdades sociais e escolares no Brasil enfrentadas pelos indivíduos das camadas populares nos distintos contextos e os impasses vivenciados por eles. O capítulo traz importantes conceitos utilizados na pesquisa e reflexões para a compreensão do impacto das desigualdades escolares nos percursos escolares dos indivíduos, colocando em evidência a multiplicidade de fatores que interferem no problema.

No segundo capítulo foi realizada a discussão sobre a baixa escolarização entre os idosos e os acontecimentos que levam à exclusão desses indivíduos do sistema escolar. Nesta oportunidade, buscamos comprovar, através de dados estatísticos, os índices de analfabetismo e demonstramos que, mesmo com todas as transformações do mundo atual e a inserção social dos idosos, os números ainda são alarmantes. Também neste capítulo trouxemos uma breve contextualização histórica sobre a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos a partir das décadas de 1950 e 1960 com o intuito de compreender as modificações que ocorreram ao longo dos anos na EJA até a atualidade. E, finalmente, analisamos as motivações para o retorno dos idosos aos bancos escolares e seus desafios.

No terceiro capítulo apresentamos os perfis dos idosos participantes da pesquisa, baseados nos eixos centrais: processo de escolarização ao longo da vida; apoio familiar para a

escolarização tardia e sociabilidade na escolarização tardia. Outrossim, trouxemos os percursos escolares desde a infância, como chegaram às instituições, o primeiro contato com a escolarização e os desafios da educação na velhice. Utilizamos a teoria apresentada nos capítulos anteriores para tecer a análise dos relatos, de modo a dialogar literatura e experiências dos estudantes. Além disso, buscamos compreender a trajetória escolar dos idosos até ingressarem às escolas na velhice. Ainda, dedicamos um espaço para conhecer seus projetos e expectativas de futuro.

Por fim, tecemos algumas considerações finais e buscamos elencar as contribuições deste estudo para área da Sociologia da Educação e da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES EM UM CONTEXTO DE DESIGUALDADES MÚLTIPLAS

No Brasil, ainda nos dias atuais, uma grande parcela das pessoas das camadas populares sofre com a falta de estudos e com o analfabetismo, ao passo que outras enfrentam múltiplos desafios para ocuparem o espaço escolar. Nesse sentido, este capítulo busca trazer subsídios que auxiliem na análise e compreensão dos impasses enfrentados pelos idosos para retornarem e permanecerem nas instituições de ensino. Assim, a temática ora abordada está voltada aos processos de escolarização deste público e coloca em pauta a desigualdade social e seus reflexos na educação desses sujeitos.

Desse modo, levantamos, inicialmente, os índices que apontam para o elevado analfabetismo no país, ainda nos dias atuais, no que tange à população idosa. Em seguida, trouxemos os impactos do analfabetismo entre os adultos e idosos e as marcas das desigualdades em seus percursos escolares. Para isso, autores como Dubet (2001), Bourdieu (1998), Nogueira (1990), Thin (2006), Souza (2007) e Leal (2009) nos auxiliaram no debate.

1.1 É possível garantir direitos iguais em uma sociedade desigual?

As desigualdades se dão a partir das relações sociais, econômicas e culturais que impactam nos mais diferentes campos de atuação e apresentam conflitos em diversos momentos da vida. Por isso, se constituem em um objeto de estudo da Sociologia da Educação.

A discussão sobre as desigualdades sociais nos mais variados âmbitos se faz necessária para contextualização da Educação de Idosos no Brasil. Sobre o tema das desigualdades sociais Dubet (2001) revela as tensões existentes nos dias atuais e demonstra em sua obra que o recuo das desigualdades de castas, da escravidão, da marginalização das mulheres e do não direito político tem ocorrido muito lentamente.

O autor relata que a análise dessas inúmeras desigualdades fez com que o olhar dos sociólogos se tornasse mais sensível, uma vez que não é possível reduzi-las ao berço ou à posição de classe. Ele esclarece que as relações de classe se constituem de acordo com os níveis societários, com os que precisam disputar para conseguir espaço, com os que são privilegiados e protegidos pelo seu nível social, bem como pelos indivíduos excluídos

assistidos pelas políticas sociais e que precisam se esforçar para adquirir certa autonomia. De acordo com Dubet (2001, p.10),“(…) às desigualdades que opõem esses mundos se acrescentam às desigualdades internas a cada um deles e, sob este aspecto, as pessoas vivem num duplo registro de desigualdades”. Há, portanto, um ciclo de reproduções das discrepâncias sociais e das inúmeras desigualdades que não podem ser restringidas às heranças ou posições de classe. Infelizmente, frequentemente elas são reproduzidas por políticas ou práticas que tendem a minimizar a sua importância.

Dubet (2001) recorre à teoria de Marx para explicar as desigualdades de classes, que são vistas como a base da estrutura social das sociedades capitalistas. Segundo o autor, o capitalismo se perpetua sob a contínua extração da mais valia, que é realizada a partir do trabalho, resultando, de um lado, no investimento de uma parte dos recursos desenvolvidos na produção, e, de outro, no aprofundamento da disparidade entre os donos do investimento e a sua mão de obra, entre o trabalho e o capital. Assim, as desigualdades sociais são postas como um elemento fundamental e de utilidade no sistema das sociedades capitalistas. Ao analisar essa passagem, é perceptível uma interpretação da vida social com base nas desigualdades e nas oposições entre as classes sociais. Ou seja, as desigualdades de classes e a própria existência das classes em si explicam a pluralidade dos comportamentos culturais e sociais.

Embora profunda, a desigualdade social não é socialmente reconhecida. Souza (2007) ressalta a insistência do pensamento economicista em fazer com que a desigualdade brasileira seja reconhecida puramente sob o aspecto econômico, diminuindo todas as variáveis à renda, saneamento e infraestrutura e deixando para segundo plano debates essenciais não econômicos da desigualdade social, como a baixa estima, o reconhecimento social e a carência do conhecimento familiar para funções sociais básicas.

Segundo o autor supramencionado, o debate pautado somente nas questões econômicas está fadado ao superficialismo e ao fracasso, uma vez que não são percebidos dois eixos essenciais para o entendimento das desigualdades nas sociedades contemporâneas: sua gênese e sua legitimação. Ou seja, baseia-se na concepção de que os indivíduos dispõem de estruturas psicossociais análogas e compartilham dos mesmos interesses e incentivos. Nesse âmbito, desconsideram fatores que influenciam objetivamente nas condições de vida, entendendo como uma adversidade do destino que alguns nasçam em famílias menos favorecidas e não usufruam do poder de consumo e dos confortos trazidos pela modernidade.

Souza (2007) ainda afirma que, sob a percepção econômica, com sua análise superficial da desigualdade, a sociedade não vê problemas que nos dias atuais um banqueiro

de investimentos ganhe de cem até duzentas vezes mais que um funcionário que exerça uma função de menor prestígio social, como um faxineiro responsável pela limpeza de sua sala. Considera, portanto, normal e até justo que assim seja, visto que o banqueiro estudou e se esforçou para alcançar cargos superiores. Para a compreensão da naturalização das discrepâncias salariais, é necessário entender que o mercado, enquanto corporação fundada pelo homem possui certa “moralidade”, mesmo se dizendo neutro. Considera, portanto, as questões relacionadas ao desempenho diferencial dos indivíduos, quem “merece” ou não ganhar mais. A ética do esforço então se apoia em uma sociedade meritocrática, em que o racionalismo justifica as ações do mercado e reforça o estímulo para que se alcance mais conhecimentos baseando-se no esforço realizado pelos indivíduos. A esse respeito, Souza (2007) ainda discorre que os trabalhos premiados são aqueles que possuem a incorporação do capital, ou seja, o trabalho que exige mais conhecimento ao invés de forças ou habilidades físicas. Então, seria essa a justificativa para que um executivo que possui um alto cargo receba até 200 vezes mais que um simples guardador de carros? Mesmo que ambos trabalhem 12 horas diárias? “Desse modo, o mercado promete conforto e prestígio para quem, através de autocontrole e disciplina, adquira os conhecimentos que o ‘mercado precisa’” (SOUZA, 2007, p. 89). Nem a percepção econômica e nem a superficialidade do senso comum conseguem esclarecer as causas das diferenças socioeconômicas, que são provocadas pelas “heranças familiares” que podem ser permanentes. As desigualdades passadas de geração a geração nos possibilitam discutir sobre as “classes sociais” dos indivíduos que trazem o capital cultural incorporado e sobre classes sociais que utilizam do próprio corpo para vender seu trabalho, uma vez que não existe conhecimento que seja vantajoso para a produção ampliada do mercado.

Em uma pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2019 indicam que o Brasil recuou da 79ª posição em 2018 para a 84ª em 2019, sendo a estagnação na educação a causa fundamental para este resultado. Foram analisados três elementos: o conhecimento (educação), padrão de vida apropriado (apontado pela renda) e saúde. Nesse ínterim, apesar de o país não ter retrocedido nos indicadores que foram avaliados, outros países tiveram mais avanços que o Brasil, explicando sua queda de posição.

No atual cenário, o que preocupa é a falta de avanços na educação afetando diretamente nas desigualdades brasileiras. Um número alarmante está representado no tempo esperado para que os indivíduos permaneçam nas instituições escolares, estagnando em 15,4

anos desde o ano de 2016. Por outra via, a expectativa de vida no país teve um aumento de 75,7 anos para 75,9, configurando um aumento significativo, se compararmos com a avaliação realizada em 2015, que era de 75 anos. Esses dados, como os referentes ao cenário educacional, evidenciam maior necessidade de atenção.

Ao tratar sobre o desenvolvimento humano, o Brasil teve um declínio quando o assunto é desigualdade, caindo 20 posições. Portanto, houve ajuste nas três dimensões do IDH (expectativa de vida e saúde, escolaridade e renda), levando em consideração o fator desigualdade (indicador nomeado de IDH-D), o que levou ao desmantelo no Índice brasileiro. Com os ajustes realizados, o IDH-D chegou a atingir 0,570 no ano de 2019, uma queda que representa 25,5% ultrapassando a Colômbia e o México, por exemplo. A renda é apontada como o fator fundamental da desigualdade, diante os componentes do IDH (perda de 41% com os ajustes) (PNUD, 2019).

Assim, o país expõe uma forte desigualdade social, perdendo apenas para Comores, um país localizado no leste da África, com cerca de 830 mil habitantes. A razão fundamental para o resultado brasileiro neste indicador é a desigualdade de renda, que já era fonte de preocupação nos anos anteriores. A fração dos 10% mais ricos do país absorve 42,5% da renda total, dos quais 1% concentra 28,3% dessa renda. Este representa a segunda maior concentração de renda do mundo, ficando atrás somente de outro do Qatar. Mesmo com os índices de renda do país tão altos, a diferença existente entre as camadas sociais privilegiadas e a parcela da população que vive em condições precárias, sem direitos humanos básicos, ainda é evidente e preocupante (PNUD, 2019).

Desde 1990, diversos estudos começaram a fazer uso do termo exclusão social para dialogar com os inúmeros modos como as pessoas “desprovidas de seus direitos básicos (...) bem como do enfraquecimento ou a ruptura dos laços sociais (...) e/ou a condição a que ele chega após tal ruptura” (LEAL, 2009, p. 261). Assim, o processo da exclusão social apresenta heterogeneidade e complexidade singulares, resultando em outros termos, como a desqualificação social, a desumanização do outro, a inclusão por exclusão etc.

Distintos grupos enfrentam a exclusão dia após dia por diversas razões, como idosos, mulheres, mulheres negras, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, índios, entre tantos outros. A segregação é inegável, principalmente em países com forte desigualdade social como o Brasil, colaborando fortemente para tornar os indivíduos invisíveis ou vistos com temor e inferioridade.

Como foi possível observar a partir da discussão dos autores trazidos até o momento,

em uma sociedade com profundas desigualdades, a falta de acesso a uma educação de qualidade ou a impossibilidade dos mais pobres de completar os estudos inviabiliza o acesso dessas pessoas não somente aos melhores empregos e condições de vida. Também impede o pleno exercício da cidadania, dificultando a eles e às suas famílias o acesso a direitos básicos. Pensando nestas questões, traremos, a seguir, uma reflexão sobre as desigualdades escolares e o efeito da origem social no destino escolar das camadas populares no processo de escolarização, bem como a relação família e escola e suas contrariedades.

1.2 O efeito da origem social nos destinos escolares

As desigualdades sociais estão atreladas às desigualdades escolares, uma vez que os estudantes das camadas populares enfrentam inúmeras dificuldades, sejam elas de âmbito pessoal, social ou financeiro.

Ao teorizar sobre as desigualdades que atravessam as trajetórias escolares, Bourdieu (1998), assim como outros autores, como Thin (2006), Lahire (1997) e Dubet (2001) ressaltam a relevância do contexto socioeconômico e da estruturação familiar dos estudantes para a escolarização. Assim, para Bourdieu (1998), é impossível refletir sobre a desigualdade escolar sem considerar as desigualdades de classe, familiares e as esferas de socialização, que são diversas e intervêm nos modos como os alunos se desenvolvem.

No contexto da Guerra Fria, a educação foi vista como meio de aprimoramento das sociedades tecnológicas. Com a ampliação da oferta educacional, esperava-se que as desigualdades escolares fossem sanadas através de medidas sociais e pedagógicas que buscassem suprir a escassez material e cultural.

Mas, mesmo com todo empenho para a melhoria dos índices de escolarização da sociedade europeia e norte americana, o conjunto de políticas educacionais adotadas não foi bem-sucedido, uma vez que não proporcionou transformações nas estruturas sociais, não abrandou as desigualdades de oportunidades e sequer proporcionou modificações em grupos sociais no que diz respeito à cultura escolar (NOGUEIRA, 1990).

O pensamento de Bourdieu (2007a) é fruto de pesquisas fundamentadas em estudos estatísticos realizados em 1960 e 1970 por sociólogos da educação de diferentes países que demonstraram outros fatores que interferiam na escolarização. Esses pesquisadores consideraram variáveis como sexo, idade, tamanho da família, modo de ocupação e nível de escolaridade dos pais nas análises sobre os distintos níveis educacionais alcançados por

crianças e jovens de diferentes classes sociais. Esses estudos embasaram a teoria de Pierre Bourdieu e Passeron, que ficou conhecida como paradigma da reprodução⁴ e que esclarece o papel da escola como reprodutora de desigualdades (NOGUEIRA, 1990).

Bourdieu (2007a) criticava o fato de ainda se considerar o sistema escolar como meio fundamental para a mobilidade social, de acordo com os ideais da “escola libertadora”. Conforme o autor, ao legitimar as diferenças de oportunidades existentes no sistema meritocrático, a escola assume o papel de mantenedora das inúmeras desigualdades sociais. O sociólogo francês esclarece esse pensamento ao exemplificar que o filho de um trabalhador rural tem até 80 vezes menos chances de ocupar uma cadeira nas universidades do que o filho de um assalariado. Ainda segundo Bourdieu (2007a), a desenvoltura e a capacidade de aprendizado dos estudantes de elite são vistas como um dom do indivíduo, mas, na realidade, são fruto das relações sociais e familiares que vivenciam. Assim, o sociólogo retrata que a herança cultural ocorre sem maiores esforços⁵. Perpetua-se, dessa forma, o pensamento comum de que o sucesso escolar dos filhos das elites decorre de suas aptidões e dons, que fazem parte da personalidade, quando, na realidade, são adquiridas socialmente.

Com base nesses ideais, Bourdieu (2007b) chama a atenção para a importância de desconstruir o pensamento voltado ao “dom”, uma vez que, nos anos de 1950, as instituições de ensino francesas eram estáveis e selecionavam seu público, excluindo prematuramente as crianças das classes populares. Esse processo de exclusão fundamentado na ideia do dom era validado até pela própria parcela da população excluída, que desacreditava de sua capacidade de continuidade dos estudos.

A universalização do ensino básico na França e em outros países industrializados nas décadas de 1960 e 1970 possibilitou o acesso de categorias sociais que, até aquele determinado momento, não participavam do jogo escolar. A massificação fez com que essas classes sociais percebessem características conservadoras da escola, a qual, naquela época, se intitulava libertadora. Não levou muito tempo para que se percebesse que o acesso ao ensino secundário não era o bastante para conclusão dos estudos, e que o sucesso escolar não mais garantiria a certificação que auxiliaria na ascensão social, como acontecia aos estudantes que se formavam antes, quando a população em geral não tinha acesso ao ensino. Bourdieu (2007c) afirma ainda que as disparidades em relação à distribuição dos benefícios, sejam eles

⁴ A obra de Bourdieu e Passeron intitulada “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, publicada em 1970, foi o marco para a teoria da reprodução.

⁵ A afirmação de Bourdieu de que a transmissão da herança cultural entre as elites ocorre de forma não intencional tem sido debatida por autores contemporâneos. Para saber mais sobre tal debate, consultar Nogueira e Piotto (2021).

escolares ou sociais, foi mantida e que os processos de formação escolar passaram a levar mais tempo, pois as instituições recebiam um grupo de potenciais excluídos.

Ao trazer expectativas de longevidade escolar aos indivíduos de acordo com a hierarquia da posição social, a escola colabora no processo de legitimação das desigualdades. Desse modo, as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades de direito, conferindo ao dom competências socialmente condicionadas. Com esse pensamento, as elites alimentam o sentimento de pertencimento às escolas, sentindo-se legitimadas, uma vez que são enxergadas como portadoras do *dom*, ao passo que as classes populares não conseguem se reconhecer nesse lugar, pois se consideram desprovidas dele.

Bourdieu (2007c) ainda ressalta as implicações da exclusão, levando-nos a perceber a crueldade que acompanha a desvalorização dos diplomas. Estudantes das classes menos favorecidas, que se esforçam diariamente para estudar, ao concluir os estudos, terminam por conquistar um diploma desvalorizado no mercado de trabalho. Enfrentando inúmeros percalços que encontram na jornada escolar, muitos acabam desistindo dos estudos, são estigmatizados e excluídos mais uma vez, pois a eles foi dada a chance de estudar e não “aproveitaram”.

Com o mercado de trabalho tendo sido cada vez mais ocupado por indivíduos que possuem diplomas, o fracasso escolar se tornou uma preocupação de todos. A diversidade dos ramos de estudo, juntamente com a preconização da seleção, favoreceu práticas de exclusão brandas, muitas vezes imperceptíveis ou pouco percebidas, tanto para os praticantes como por aqueles que as sofrem. Assim, mesmo com a expansão do acesso ao ensino aberto para todos, a reserva de vagas para alguns ainda é um fato, sustentando as disposições do passado, mas com legitimação social. Em síntese, as desigualdades se perpetuam e estão diariamente operando de modo sutil, logo, não desapareceram ou sequer diminuíram (BOURDIEU, 2007c).

Ainda segundo Bourdieu (1998), o pensamento sociológico poderá elucidar as diferenças de êxito que são atribuídas pelo senso comum, constantemente, às diferenças de dons. Ou seja, o sucesso escolar não é derivado do dom, o privilégio cultural é percebido a partir de relações ou recomendações, auxílio no trabalho escolar, informações sobre o sistema de ensino e expectativas profissionais.

O capital cultural está ligado às referências e conhecimentos culturais que os indivíduos vão adquirindo e incorporando ao longo da vida nos diferentes espaços de socialização, como a família, a comunidade, as igrejas etc. Ele se apresenta sob três estados:

incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado se expõe em formas de disposições duráveis, o domínio da língua culta (seja maior ou menor) e as informações sobre o universo escolar. Sua acumulação requer uma incorporação sob um trabalho de assimilação e inculcação. Ainda para Bourdieu (2007a), o capital cultural institucionalizado não seria o determinante para o sucesso escolar, pois “mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1998 p. 42). O capital cultural incorporado se aproxima do contexto familiar que apresenta forte atuação na definição do futuro escolar dos filhos, tendo em vista que os conhecimentos, gostos, referências culturais, domínio da língua culta trazidos do seio familiar, que são considerados como herança familiar, auxiliam a aquisição de conteúdos, códigos e o jogo escolar, atuando como uma ligação entre o mundo familiar e o da escola. Como isso ocorre em diferentes estratos sociais é o objeto de análise de pesquisadores de várias partes do mundo.

1.3 A produção do fracasso escolar: famílias de camadas populares e sua relação com a escola

Conforme pudemos constatar, de acordo com a teoria da reprodução, as atividades familiares são entendidas sob a condição de classe. Porém, a partir dos anos de 1990, inúmeros estudos e pesquisas demonstraram a necessidade do reconhecimento da heterogeneidade existente nas camadas populares e as diferenças nas lógicas socializadoras das famílias com condições sociais e econômicas similares.

Daniel Thin (2006) é um autor contemporâneo que contribui para as reflexões sobre a obra de Bourdieu (2007), porém, com um olhar diferenciado. Ele busca compreender como a transmissão ocorre no interior das famílias de camadas populares por meio das lógicas socializadoras. É comum, ao analisar a relação das famílias populares com a escolarização, encontrarmos nos ambientes escolares o discurso normativo do déficit de comprometimento e cuidado das famílias. Sob esse ponto de vista, tais famílias são tachadas de negligentes quando o assunto é voltado para as atividades escolares de seus filhos. Sobre esse discurso, o autor salienta a fraqueza dos recursos escolares e culturais que esses pais podem apresentar diante da escola e ressalta a condição de dominação gerada. Ao pensarmos no pouco tempo de estudos dos pais, suas certificações e a distância da cultura dominante, o capital cultural

dessas famílias poderá ser considerado fraco. Portes (2003) corrobora Thin reforçando a ideia de que as famílias de camadas populares têm pouco ou até mesmo nenhum conhecimento sobre o sistema educacional, demonstrando um capital escolar insuficiente.

Nas últimas décadas, as Ciências Sociais e a Educação têm produzido uma vasta literatura sobre as desigualdades escolares, desvelando as relações existentes entre origem social dos estudantes com seu fracasso ou sucesso escolar (FORQUIN, 1995; PETITAT, 1994; PATTO, 1991). Com base na teoria de Bourdieu (1998), Thin (2006), Lahire (1997) e outros autores aqui trazidos analisam o que pesquisas em larga escala já haviam demonstrado: crianças oriundas dos meios populares apresentam os índices mais elevados de analfabetismo, reprovação, evasão e de não aprendizagens. Contudo, buscando compreender como se configura a história escolar dos indivíduos, o foco de suas análises vai além das duas variáveis apresentadas nas pesquisas (classe social e desempenho escolar), considerando também outros âmbitos da vida do aluno, como suas vivências sociais e familiares para além dos muros das escolas, bem como suas experiências e visões de mundo refletem nas significações e práticas de escolarização.

Nesse sentido, as contribuições de Zago (2000) retratam que, nos anos 60 e meados de 70, o elevado número de críticas voltadas para as explicações simplistas para o fracasso escolar, como a de carência sociocultural, tiveram forte repercussão no meio educacional. Justificando as disparidades existentes entre a socialização familiar e a escolar, tais explicações alegam que, por se encontrarem em situação de pobreza, muitas famílias não conseguem proporcionar a seus filhos estímulos suficientes para o desempenho escolar, apoiando-se em uma idealização de família: a das classes médias e superiores. As condutas e valores destes meios serviam de orientação para definir o conceito de privação cultural e dos preceitos que favoreceriam e seriam adequados para o desenvolvimento psicológico, afetivo e intelectual dos estudantes e de seu desempenho futuro. Assim, fica evidente o viés teórico-metodológico ao comparar os distintos cenários das práticas familiares de escolarização dos meios desfavorecidos aos padrões das camadas médias.

As contribuições de Lahire (1997) nos auxiliam a compreender as diferenças entre as práticas educativas nas camadas populares por meio de suas pesquisas sobre a socialização familiar. Em seus estudos foram encontrados distintos casos que demonstraram como o capital cultural parental pode ser transmitido e como os saberes escolares podem ser apreendidos pelas crianças mesmo na ausência de uma ação planejada por parte dos pais para a transmissão de um capital cultural valorizado pela escola. O autor exemplifica sua

afirmação citando dois avós que possuem capital cultural equivalente. O primeiro, com capital escolar elevado, vê com frequência o neto e lhe transmite modos de apreciar e avaliar o mundo em diversas situações. O segundo, com capital escolar também elevado, não tem contato com os netos. Em uma perspectiva de descrição mais contextualizada, o capital do primeiro não equivale ao capital do segundo. Lahire (1997) ainda afirma que a equivalência escolar dos avós e outras semelhanças como pais politicamente ativos e militantes e o contato com as práticas de leitura e escrita não asseguram às crianças das duas famílias a mesma transmissão de disposições escolares que viabilizam o sucesso escolar. É necessário refletir se os pais militantes dessas crianças possuem tempo e situações que possibilitem a produção de uma socialização positiva para a escola.

Nogueira e Piotto (2021), a partir dos estudos de Bourdieu (1998), compreendem o capital cultural como um processo e não como um atributo dos indivíduos; daí a relevância de entender como ocorre a sua transmissão. Ao discutir sobre a temática, as autoras descartam inicialmente a ideia de capital cultural associado diretamente aos recursos escolares dos pais. Na obra, as pesquisadoras citam que é incontestável que uma criança, ao vivenciar e crescer em um ambiente onde a leitura esteja presente no dia a dia, seja mais suscetível, em termos de sucesso escolar, de ter pais frequentadores de óperas, teatros, museus e afins.

Possivelmente, uma criança se tornará leitora se diariamente vê seus pais lendo e se têm livros implementados no seu dia a dia, à livre disposição. Isso porque a socialização passa pela imitação e impregnação, mas a transmissão cultural, por sua vez, não ocorre de modo inconsciente. Recentemente, estudos vêm demonstrando que, mais do que possuir uma vasta biblioteca com o intuito de estimular o desenvolvimento intelectual da criança, é fundamental transmitir-lhe o gosto pela leitura, ou seja, é necessário um investimento de seus responsáveis que necessita de tempo para estimulá-los à leitura ainda na primeira infância, guiando-os e acompanhando-os em suas próprias leituras (NOGUEIRA; PIOTTO, 2021).

Conforme mencionado, as camadas populares não são grupos homogêneos e podem apresentar diferenças quando o assunto é a relação com a cultura escrita. O sucesso com a cultura escrita não está centrado exclusivamente na sua presença nas relações familiares, mas está pautado em como essa experiência foi vivenciada pelo indivíduo, seja positiva ou negativamente, e sua compatibilidade com a forma de socialização escolar.

Nessa perspectiva Lahire (1997) ressalta que as estatísticas são produtoras de dados arbitrários, alheios ao contexto geral. Assim, as interpretações sobre o fracasso escolar não podem ser compreendidas se são ignoradas as relações de interdependência da realidade

social.

O estudioso nos traz que as variáveis, como a intencionalidade familiar, a escolaridade dos avós, pais militantes, o contato com a leitura, os projetos e até mesmo os artifícios de superinvestimento concentrados na escola, ao serem analisadas isoladamente, não trabalham de modo mecânico, mas se constituem em um todo que conduz ao provável sucesso. O autor demonstra, em seus estudos, que as famílias nem sempre colocam necessariamente em prática as disposições que facilitam a trajetória escolar de sucesso com consciência e de modo intencional, mas exercem influência escolar por meio de constante presença, apoio afetivo e moral e estabilidade. Como aponta Lahire (1997), a intervenção positiva das famílias na perspectiva das práticas escolares não está centrada no domínio escolar, mas sim, nos domínios periféricos. O autor aponta ainda que, no círculo doméstico, os aspectos moral, cultural, político, econômico e religioso podem apresentar múltiplas combinações. Dessa forma, assim como constatado por Bourdieu (2007) e outros autores trazidos neste capítulo, a família desempenha relevante papel na escolarização dos filhos através de suas condutas materiais e simbólicas, mas essa influência nem sempre é explícita e intencional, como traz o autor:

(...) a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. (...) Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 1997, p.17).

Reconhecendo a importância da família e ampliando o olhar para o meio social, Zago (2000) defende que os comportamentos escolares dos estudantes não podem ser reduzidos à influência do meio doméstico. É necessário levar em consideração o papel do estudante em sua trajetória e suas relações nas mais amplas esferas de socialização, seja na comunidade, seja no trabalho ou na amplitude das suas interações sociais. Conseqüentemente, as vivências e experiências extraescolares, a posição na fratria e até mesmo a faixa etária dos indivíduos são elementos que devem ser considerados nos estudos sobre escolarização.

Na mesma direção, Thin (2006) defende que as relações das famílias populares e a escola envolvem os modos de estar com as crianças, de examinar seus aprendizados, de comunicação e de regular os comportamentos dos indivíduos. Para o autor, no processo de escolarização, o estudante de camadas populares se encontra em meio a distintas práticas

socializadoras representadas pela escola e pela família. De um lado, estão a escola e os professores, com as lógicas educativas centradas no saber científico e produzido pelas elites, os quais refletem um “modo escolar de socialização” (THIN, 2006, p. 212), e, do outro, as famílias populares com suas práticas, linguagens e hábitos incomuns ao modo escolar de socialização. Thin (2006) nos revela que o “modo escolar de socialização” não se restringe ao capital cultural ou escolar, mas envolve um conjunto de práticas empregadas pela escola e pelo meio no qual a criança vive.

Em seus estudos sobre as relações das famílias populares e a escola, Thin (2006) nos leva ao entendimento do modo como estas são construídas através de tensões entre lógicas socializadoras distintas e contraditórias. Segundo o autor, há uma confrontação desigual entre os dois meios de socialização: o escolar e dominante e o popular e dominado.

Assim, para compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de camadas populares na escola, é necessário refletir sobre as múltiplas formas de socialização, considerando condições de sobrevivência, a história dos indivíduos e as relações sociais estabelecidas por eles. Ao partir das pesquisas e estudos realizados por Bernstein (1975), Chamboredon (1997) e outros estudiosos, Thin (2006) traz uma discussão sobre o poder da linguagem nas relações entre famílias populares e escola e suas lógicas socializadoras divergentes.

Ocorre, como podemos observar, a confrontação entre dois polos das lógicas socializadoras que podem se desvelar em práticas contrárias, como, por exemplo, a autoridade, a linguagem e o jogo. As oposições entre esses dois conjuntos são estruturais, uma vez que são pautadas na estrutura das relações sociais, as quais, segundo Bourdieu (1998), abrangem aspectos econômicos e culturais. Esse pensamento também pode ser encontrado nas obras de Bernstein (1975), quando o autor ressalta a ligação entre dois modos de socialização e as relações sociais. Nesse sentido, a confrontação entre as lógicas escolares e as populares pode ser considerada o encontro entre o pólo dominante e o dominado, evidenciando um embate extremamente desigual, conforme nos revela Daniel Thin.

(...) Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais

têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores (THIN, 2006, p. 215).

No excerto acima, o autor nos mostra a relevância dessa confrontação desigual e como ela contribui para os desafios enfrentados nas relações entre professores e as famílias dos meios populares, seus conflitos, mal entendidos e tensões. Uma vez que a lógica socializadora do modo escolar apresenta forte predominância na sociedade contemporânea, sua organização está baseada na utilização e regularidade do tempo pelas atividades desenvolvidas com o objetivo de educar, de proporcionar múltiplos conhecimentos, e pelas relações pedagógicas que buscam para a formação integral dos indivíduos. Por outro lado, as lógicas socializadoras advindas das famílias populares são geradas através de aspectos da vida cotidiana, das relações entre pais e filhos, do controle de seus comportamentos através da autoridade e dos modos de comunicação. De acordo com Thin (2006), em vários aspectos as lógicas escolares e familiares se encontram.

O autor nos auxilia, portanto, no entendimento da ambivalência existente nas relações entre famílias populares e escola, em que muitas vezes as famílias desenvolvem sentimentos de inferioridade e ilegitimidade de suas práticas e dependência diante da escola, das relações com os professores baseadas na confiança e desconfiança, e das expectativas das famílias frente à escolarização para que as crianças garantam melhores condições de vida através dos estudos e para que possam ascender socialmente.

Ao refletir sobre as relações desses dois grupos, famílias de camadas populares e escola, alguns paradigmas históricos precisam ser desconstruídos de modo a desmistificar a socialização institucional como único produto da ação. É necessário pensar sobre as múltiplas configurações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. “Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos” (THIN, 2006, p. 224).

Nesse cenário, as lógicas familiares intervêm na escola, bem como as lógicas escolares adentram e participam do cotidiano das famílias, mas “é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola” (ZAGO, 2003, p. 38).

Em síntese, os autores trazidos neste capítulo nos mostram a complexidade presente na análise do processo de escolarização. É fundamental reconhecermos que, em um contexto de desigualdade social e escolar, as lógicas socializadoras das famílias nem sempre vão ao encontro da lógica socializadora escolar. Diante disso, ao investigar os percursos escolares de

estudantes de camadas populares, é de extrema relevância que se busque compreender os sentidos que as famílias atribuem à escola e ao saber escolar.

Quando nos propomos a analisar o retorno de estudantes idosos das camadas populares aos estudos, compreendemos os múltiplos desafios vivenciados por esses sujeitos e os esforços que precisam ser empreendidos por eles para ultrapassarem as barreiras do fracasso escolar, pois, como foi elucidado neste capítulo estamos analisando um grupo etário que foi excluído dos bancos escolares e que teve a escolarização truncada desde muito cedo, em sua maioria, ainda na infância. Agora, precisam lutar para conquistarem um direito que é garantido por lei, já que a educação é um direito para todos.

Assim, a literatura trazida no primeiro capítulo nos revela diversos aspectos que influenciam na exclusão das pessoas que dispõem de escassos recursos sociais, culturais e econômicos do sistema educacional. Infelizmente, como pudemos constatar, a desigualdade escolar reverbera nas desigualdades sociais e os idosos das camadas populares têm sido prejudicados sucessivamente, precisando adiar seus sonhos de estudar inúmeras vezes, como poderemos constatar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 - ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS IDOSOS: HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO E RETORNO AOS ESTUDOS

Sabe-se que, para se escolarizarem, os idosos no Brasil atravessam inúmeras dificuldades. Por muitos anos, esse público não enxergava a escola como um lugar de direito e muito precocemente o trabalho era colocado em primeiro lugar em suas vidas, afastando-os, desde estas crianças e jovens, dia após dia das salas de aula.

Neste capítulo apresentaremos a discussão presente na academia sobre a educação dos idosos e seu retorno às salas de aula. Conforme mencionado na introdução, ao realizarmos o levantamento bibliográfico para a pesquisa, entramos em contato com diversas teses, dissertações e artigos que tratam sobre o tema. Neste capítulo apresentaremos os frutos de tal busca. Também discutiremos, mesmo que de forma restrita, uma vez que os pesquisadores sempre compreendem a realidade incompleta, os múltiplos fatores que causam o analfabetismo entre os idosos e a ausência de políticas públicas que contemplem o público mais velho.

Para isso, julgamos necessária uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 50 e 60, com o intuito de trazer elementos para a reflexão da história da EJA e dos programas educacionais para adultos criados ao longo da segunda metade do século XX. Estudiosos como Peres (2005), Ariès (1981), Ramos (2001), Costa e Oliveira (2011), entre outros, dão luz a essas análises.

2.1 O analfabetismo entre adultos e idosos: marcas da desigualdade persistente

Neste item, trouxemos para a discussão o fenômeno do analfabetismo entre a população adulta e os idosos, as marcas da exclusão, as desigualdades que muitos ainda enfrentam nos dias atuais e os seus reflexos no processo de escolarização dos estudantes idosos.

Na contemporaneidade, as sociedades capitalistas associam de modo muito superficial e erroneamente, os ciclos das escolas às fases da vida. Assim, casos atípicos são desconsiderados, mesmo com todo contexto de desigualdades e de diversidades existentes no Brasil. A pré-escola ou Educação Infantil é associada à primeira infância, enquanto que a segunda infância é relacionada ao Ensino Fundamental e a adolescência, ao Ensino Médio. A conclusão do ensino médio e a aprovação nos vestibulares são um rito de passagem para o

início da vida adulta, mas somente para os que têm acesso a tal nível de ensino. Em torno dessa temática, Ariès (1981) traz a discussão sobre como as trajetórias escolares e seus “rituais de passagem” auxiliam no processo de desenvolvimento da maturidade do indivíduo. Ao percorrer pelos ciclos da vida, da infância à pré-adolescência, da adolescência para a fase adulta, os ciclos escolares da educação infantil à graduação também são concluídos.

Porém, nem sempre foi assim. Na Idade Média, a infância não era dissociada da fase adulta. Ela foi sendo construída histórica e socialmente e hoje assume papel central nas sociedades industriais contemporâneas (ARIÈS, 1981). A escola, por sua vez, como é conhecida atualmente, surgiu a partir da contextualização histórica da infância como fase da vida. Assim, com surgimento da sociedade moderna industrial, a universalização escolar se constituiu como fator fundamental da demarcação e diferenciação da infância da vida adulta, uma vez que, ainda na Idade Média, enxergava-se a criança como “adulto em miniatura”.

Já no século XVIII, na Revolução Industrial, o trabalho infantil era comum, sendo combatido e considerado ilegal somente após a publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão durante a Revolução Francesa (1789) e com o movimento socialista. A proibição das atividades laborais infantis coincidiu com o surgimento da escola e sua imagem foi sendo gradualmente associada à infância e à pedagogia (que tem a origem de seu termo ligado à educação de crianças). Nesse contexto, a noção de escola foi sendo ao longo do tempo voltada aos indivíduos que ainda não são adultos, como as crianças e os adolescentes, e a noção de trabalho, por sua vez, foi atrelada à maturidade⁶.

As pessoas mais velhas foram excluídas do projeto educacional, uma vez que elas não interessavam mais ao sistema por serem consideradas improdutivas. Segundo o pensamento capitalista da época, o qual ainda permanece em muitas sociedades, esses indivíduos não precisariam ter um olhar voltado para a sua futura formação profissional, pois já eram trabalhadores que se encaminhavam para o fim da vida. Assim, a lógica que se apresentava era: quais as razões de se investir na educação daqueles que já foram produtivos, mas que estão a caminho de não serem mais? Na perspectiva do capitalismo, seria um desperdício investir na educação dos idosos, visto que esses indivíduos não contribuiriam mais para a produção de riquezas (RAMOS, 2001). Tal conduta esclarece a escassês de projetos

⁶ Embora a sociedade esteja se modificando e apresentando grandes avanços quanto a esta temática, é necessário ter em vista que, infelizmente, ainda nos dias atuais, o trabalho infantil persiste em nosso país, e que muitas crianças e jovens estão fora das escolas. O quantitativo de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil alcançou 160 milhões no mundo todo. Um aumento significativo de 8,4 milhões de sujeitos nos anos de 2016 a 2020. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) fazem um alerta em seu relatório, pois, além desses, cerca de 8,9 milhões podem fazer parte das estatísticas e dessa situação até 2022, como consequência da pandemia mundial de Covid 19 (UNICEF, 2021).

educacionais destinados ao público idoso. Isso pode ser verificado nos países capitalistas que no decorrer da história construíram uma estrutura de ensino formal pautada na educação prioritariamente de crianças e jovens. Assim, a “educação de adultos” ou de “jovens e adultos”, segundo Pinto (2005), surgiu na sociedade industrializada como consequência da necessidade de preparação do operariado oriundo do “campeinato bruto e ignorante”.

Ao retormarmos o pensamento de que a escola está diretamente associada à infância e à adolescência, evidenciamos o antagonismo presente entre trabalho e educação criado pela sociedade capitalista moderna e fundamentado na associação entre maturidade e vida profissional. Ou seja, o adulto é responsável por trabalhar e a criança por estudar. Assim, podemos fazer uma ponte entre trabalho e educação através do conceito de “formação”. Ao considerarmos todo percurso escolar “natural”, a formação escolar está sempre centrada em formar os indivíduos para que eles ocupem papéis sociais e isso é compreensível ao constarmos que a sociedade capitalista tem sua identidade construída essencialmente pelo trabalho e identidade profissional.

Ainda refletindo sobre a relação entre trabalho e educação, podemos retornar à demarcação das fases escolares, sistema este que apresenta como “final da cadeia” o ingresso no Ensino Superior, em que o indivíduo espontaneamente escolhe um curso que o levará a uma carreira profissional. Assim, tanto no Ensino Médio, como no Técnico ou Superior, o percurso educacional chega ao fim após a escolha da profissão que o indivíduo seguirá. Ao concluir os estudos, o ex-estudante estará “capacitado para o trabalho”. Como demonstrado no capítulo anterior, este percurso escolar não é acessível a todos, porém, nos dias atuais, a relevância do trabalho e da vida profissional apresentam-se fortemente na vida social dos indivíduos. O diploma é perseguido por todas as classes sociais, uma vez que a sociedade tecnicista e industrial tem um mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Moraes (1999) explica esse pensamento trazendo a “teoria do capital humano”, que surgiu em 1960 nos Estados Unidos e foi fundada na “economia da educação”. De acordo com ela, a educação é entendida como aquela capaz de produzir nos indivíduos a aptidão ao trabalho e potencializá-la. Esse olhar economicista e funcionalista da educação voltado para o trabalho evidencia nitidamente o modo de estruturação do sistema educacional e o fato de seu objetivo central ter em seu “final da cadeia” a formação profissional para o mercado de trabalho.

Com o acelerado desenvolvimento da sociedade capitalista industrial, a necessidade de mão de obra qualificada se fez presente, auxiliando na determinação da atual estrutura do sistema educacional. Hoje, formar para o trabalho é o objetivo central das sociedades

capitalistas, e, através da escola, com conteúdos de caráter tecnicista, se configura a mão de obra intelectualmente melhor preparada para o exigente mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1984).

À luz dos debates trazidos até aqui, podemos pensar: se a educação pedagógica, retomando os ideais de Peres (2005), está voltada às crianças e à formação profissional, seja ela técnica ou universitária, aos jovens e adultos que já possuem determinada maturidade, como ficam os idosos nesse cenário?

A sociedade capitalista desenvolveu um sistema educacional e produtivo que atendesse seus interesses não incluindo os idosos. A educação das crianças visa a oferecer competências para que, quando adultos, possam exercer a função de trabalhadores dentro das necessidades da sociedade. Os jovens e adultos são formados e capacitados para auxiliarem na eficiência do sistema econômico, assumindo seu papel produtivo. Falta lugar para os idosos na sociedade capitalista. A exclusão social que caminha junto com a velhice é discutida e investigada por autores como Peres (2010), Mendana e Castro (2015).

Na compreensão do capital, o idoso é o trabalhador que já se tornou improdutivo para a sociedade e deve conceder lugar para as novas gerações de trabalhadores, que dispõem de novos conhecimentos e mais vigor para as atividades de trabalho. Assim, a aposentadoria é um marco para a saída da vida produtiva e social, conforme Camarano (2017; 2020), que trabalha com a discussão sobre as aposentadorias, os sentimentos dos aposentados e seus reflexos.

Pensemos novamente no percurso escolar dos indivíduos: ao concluir o Ensino Médio, novas responsabilidades precisam ser enfrentadas por muitos, como o ingresso nas universidades e/ou no mercado de trabalho, marcando o início da vida adulta, como já expusemos ao decorrer do capítulo. Mas é necessário ter em vista outros cenários de escolarização, como os jovens que precisam entrar no mercado de trabalho precocemente para auxiliar no sustento de suas famílias. Ou seja, para a classe trabalhadora, o ingresso na vida adulta se faz precocemente e muitos não terminam a escolarização básica.

Contudo, conforme já mencionado, a sociedade capitalista vem exigindo cada vez mais a escolarização e o conhecimento técnico. Com isso, o analfabetismo torna-se um forte agravante da exclusão educacional e social, e também é sua consequência. Ao refletirmos sobre as oportunidades que se abrem ao trabalhador pelo simples acesso à educação formal, como a possibilidade de adquirir conhecimento científico, literário, artístico, tecnológico etc., constatamos a grande dificuldade para interagir com o mundo civilizado e letrado

característico da sociedade ocidental capitalista encontrada pelos analfabetos.

Na velhice, essa falta de escolaridade pode ser ainda mais acentuada, tendo em vista que a exclusão desses indivíduos está relacionada ao preconceito etário. Com isso, os idosos são subjulgados e associados à lentidão, incompetência, desatualização, dependência e improdutividade, o que reflete na diminuição de oportunidades, na intolerância e tratamentos desiguais, no respeito.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019a), a maior parte da população brasileira analfabeta é formada por indivíduos adultos e idosos, sendo mais atingidos os negros, as pessoas que residem nos meios rurais e no Nordeste.

Na década de 1970, um terço da sociedade brasileira não sabia ler e escrever. Anos mais tarde, o percentual atingiu um quarto. No censo de 1991, a queda foi acentuada, apresentando 20% da população analfabeta, no ano 2000, 13,6%, e em 2010, 9,6%. Percebemos, com tais resultados, que o ritmo de diminuição dos índices perdeu a potência (IBGE, 2019b).

Mais recentemente, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019b) demonstraram que o analfabetismo recuou a passos lentos nos últimos anos, evidenciando que o índice de analfabetismo no Brasil era de 6,8% no ano de 2018 e recaiu para 6,6% em 2019. Essa queda representa, aproximadamente, 200 mil pessoas, mas o país ainda conta com 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não conseguem redigir e ler um simples bilhete, e que são, em sua maioria (cerca de 76%) constituída de negros ou pardos (IBGE, 2019a).

Mesmo com a queda, os dados apontam para 18% de pessoas com 60 anos ou mais ainda estão em situação de analfabetismo. Em 2016, alcançava 20,4% e em 2018 o percentual era de 18,6% da população.

Ainda segundo a PNADC (IBGE, 2019a), a centralização do analfabetismo expõe a desigualdade de raça e faixa etária: aparece mais fortemente sobre os idosos de 60 anos ou mais, negros ou pardos. Outro dado relevante diz respeito às disparidades regionais. A região Nordeste do país apresenta índices alarmantes de analfabetismo, pois cerca de seis em cada dez analfabetos residem na região. A taxa do Nordeste está em 13,9%, sendo mais que o dobro da nacional, com um total de 6,2 milhões de pessoas com 15 anos ou mais nesta condição. A região Sul tem o menor percentual, com somente 3,30%. O Plano Nacional de

Educação (PNE) tinha como objetivo a redução do analfabetismo para 6,5% no ano de 2015, presumindo extinguir até 2024.

Conforme a PNAD (IBGE, 2019a), a diminuição do analfabetismo vem ocorrendo gradativamente no total do país, mas a causa não é a escolarização dos indivíduos analfabetos. A analista da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE, Marina Aguas, assinala que, infelizmente, a queda é mais demográfica e não pela escolarização das pessoas com 60 anos ou mais (AMORIM, 2020). Nesse sentido, as novas gerações são mais escolarizadas que os idosos e, na medida em que os idosos analfabetos falecem, há uma diminuição no número absoluto da população com nenhuma escolaridade. O fenômeno é mais intenso no Nordeste, em que o acesso à educação é mais difícil que nas outras localidades.

As disparidades etárias são claras. A taxa de analfabetismo entre os idosos é até três vezes maior que a dos jovens e representava 18,0% dos idosos em 2019. Já entre os idosos negros ou pardos, o percentual alcançou 27,1%. Considerando as disparidades regionais, temos índices de analfabetismo entre idosos no Nordeste de 37,20% e 25,50% no Norte, respectivamente. O Sul e Sudeste apresentam o menor percentual, com 10%. (IBGE, 2019a).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) assegura o alcance indiscriminado da oferta obrigatória e gratuita do ensino público fundamental, estendido a toda população, independente da idade (art. 208, I). Segundo o art. 208, § 1º da CF/88, na condição de direito público subjetivo, a população possui acesso gratuito aos níveis de ensino. Desse modo, o não oferecimento da educação por parte do Poder Público implica na responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 2º da CF/88).

Ainda nos dias atuais, o público idoso não dispõe de políticas educacionais voltadas para ele, contrariando a Constituição. Essa omissão está enraizada na sociedade capitalista como um todo, seguindo a lógica de exclusão presente no capitalismo industrial e, conseqüentemente, em seus sistemas educacionais que reproduzem as desigualdades.

Na busca da realização de um sonho, muitos desses trabalhadores e donas de casa, idosos que não tiveram condições de concluir a escolaridade básica na infância e na adolescência, retornam à escola na velhice. Nos dias atuais, a presença de idosos em ambientes considerados tradicionalmente para crianças e jovens, como a escola, grupos de lazer e estudos, tem exigido das políticas públicas e das instituições ações distintas. Com autonomia física e mental, e com uma renda mínima garantida pela aposentadoria ou pensão, esta parcela da população busca espaços públicos de lazer e aprendizado, participando de atividades culturais, comunitárias e políticas.

Embora não seja abrangente a ponto de incluir a maioria dos idosos com baixa escolaridade nas diferentes cidades e regiões do país, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos poucos espaços públicos que recebe os idosos em busca de conhecimento e do diploma. Criada para o estudante trabalhador, a EJA vem construindo sua história ao longo dos anos lado a lado com os excluídos do sistema escolar e é sobre ela que trataremos a seguir.

2.2 Contextualização Histórica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – de 1020 à Constituição de 1996

Nesta seção, discutimos brevemente sobre a história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com ênfase maior no período a partir da década de 1950 em diante e com o propósito de evidenciar as lutas da Educação Popular, os programas de alfabetização criados de acordo com os interesses do capital, até, finalmente, o reconhecimento da modalidade de ensino como tal.

É relevante ressaltarmos que as políticas públicas de educação para a EJA e os Programas de Alfabetização mencionados a seguir, são construídos a partir das campanhas de alfabetização e projetos marcados por sua provisoriedade e descontinuidade, constituídos pelas Políticas de Governo⁷

O decreto da Constituição Brasileira de 1824, que em seu artigo 179 efetivou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 2002a, p.13). Contudo, a educação de pessoas adultas até os dias atuais não é tida como uma prioridade no Brasil.

Somente com os avanços e transformações no mercado de trabalho e nas indústrias é que surgiu a necessidade de se ter operários alfabetizados e capazes de operar máquinas. Assim, com o início da constituição do parque industrial brasileiro, tornou-se essencial qualificar e alfabetizar a grande massa de trabalhadores vinda das regiões rurais para as cidades. Tais mudanças contribuíram fortemente para o surgimento de programas de alfabetização e, posteriormente, da EJA como modalidade de ensino.

No início do século XX, o Brasil enfrentava fortes crises que cooperavam diretamente

⁷ As políticas de Governo carregam consigo instabilidades, pois iniciam-se e posteriormente são suspensas. Assim, a literatura aponta que as políticas voltadas a modalidade EJA devem ter caráter a longo prazo, baseando-se em um plano de metas que busque orientar de modo efetivo a implementação dessas ações. Para saber mais sobre o assunto ver (SANTOS, 2019).

para as desigualdades presentes naquele momento, como o início da industrialização que trazia consigo diferentes problemáticas, o êxodo rural e a crise da borracha, que ocorreu em 1920, quando holandeses e ingleses entraram em concorrência nesse lucrativo mercado, passando a produzir de modo acelerado e com custos inferiores. Assim, o Brasil entrou em recessão, muitas cidades foram esvaziadas e a educação seria de extrema valia para minimizar essas desigualdades.

Já os anos 50 foram marcados pela aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, incentivada pela política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubistchek. Esse período, para Fávero (1983, p. 8), foi “(...) pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos”. Com o fortalecimento da democracia, os diferentes atores sociais e as elites econômicas enfrentaram um processo de socialização política no que diz respeito ao gerenciamento de conflito de interesses, conforme as normas da democracia. Além disso, o desenvolvimentismo propiciava a liberdade clássica de participação e a universalização do direito ao voto, possibilitando que novas elites alcançassem o poder, amparadas por um tipo de aliança interpartidária e a um pensamento capitalista de democracia. O cenário demandava alfabetizar homens e mulheres para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, pois o adulto analfabeto não podia votar, nem ser votado; era incapaz de ter um posicionamento político e jurídico.

Ao término da Segunda Guerra e fim do Estado Novo⁸, o Brasil enfrentava modificações no âmbito educacional estipuladas ao país em virtude do crescimento acelerado da produção econômica industrial, da expansão das bases eleitorais dos partidos políticos e da ascensão da urbanização causada pelo êxodo rural. Analisando tal contexto, Paiva (1987) ressalta que a mão de obra começou a ser substituída pelas máquinas, mas o analfabetismo atingia grande parcela da população. Assim, houve real necessidade de alfabetizar o povo trabalhador, principalmente os adultos, que até então tinham apenas instruções básicas para desempenhar seu trabalho. Nesse cenário de redemocratização do país após a queda do Estado

⁸ “A Instauração do Estado Novo se deu no mandato de Getúlio Vargas (1930 a 1945, 1951 a 1954), se constituindo em um regime ditatorial com poderes de decisão amplas. Assegurando os interesses, sobretudo econômicos. GhiraldeLLi (2003) ressalta que o Estado Novo foi uma ditadura de fato. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do regime econômico que denominamos de capitalismo na sua política de controle “[...] o período ditatorial incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos, no sentido de proteger atividades econômicas já existentes e de favorecer o surgimento de novas” (GHIRALDELLI, 2003, pp. 85-86, grifos do autor).

Novo, foram estabelecidos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases sobre a Educação Nacional, que foi promulgada apenas em 1961, passando por duas reformulações.

Os autores Haddad e Di Pierro (2000) discutem a relevância para o Brasil em evidenciar ao mundo que estava se desenvolvendo, visto que, sem exibir transformações e apresentar elevadas taxas de analfabetos, o país seria considerado uma nação com menor prestígio no exterior. Nessa lógica, o analfabeto era classificado como “inútil produtivamente” na perspectiva econômica e representava um “fardo” para o progresso nacional, colocando o país em situação subalterna culturalmente diante das demais. Tendo como base essas concepções, o governo de Dutra (1946-1951) elaborou uma Campanha intitulada: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual, segundo Paiva (1987), era uma proposta de “educação de base” que buscava a erradicação do analfabetismo – e não apenas a qualificação dos indivíduos visando ao trabalho industrial. Havia uma preocupação com a marginalidade, que foi considerada na declaração do diretor do Departamento de Educação daquele período:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (LOURENÇO FILHO, 1950 *apud* PAIVA, 1987, p. 207).

Almejava-se, portanto, que a Campanha propiciasse aos sujeitos o crescimento e a inserção na esfera social. Contudo, sua ideologia era pautada na interpretação do analfabetismo como constrangimento nacional. A esses sujeitos, era delineada a imagem de inaptidão para o trabalho, a política, e até mesmo para zelar pela família (PAIVA, 1987).

Apoiado nessas questões, que ampararam as políticas públicas de embate ao analfabetismo ao decorrer de muitos anos, a CEAA não obteve resultados proporcionais às expectativas que foram criadas. Entretanto, no ano de 1948, o presidente Lourenço Filho conduziu a segunda campanha de “educação de base” em parceria com o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério da Agricultura, intitulada Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O propósito da campanha ia para além da alfabetização: trazia a promessa de melhores condições de trabalho, produção e saúde, visando à transformação socioeconômica do sujeito do campo. Desse modo, foram criadas as “missões”, que envolviam profissionais

da área, como uma enfermeira, uma professora e um veterinário, os quais deveriam promover a educação pautando o trabalho, a cidadania, a saúde e o lazer.

Ainda segundo Paiva (1987), as pretensões da Campanha eram extensas e complexas, evidenciando contradições que se faziam presentes, pois, na prática, mal se conseguia alfabetizar os sujeitos que ali estavam inseridos. A lista de problemas a serem enfrentados era ampla: os professores, muitas vezes não dispunham de formação específica, os espaços escolares não eram adaptados (e, por vezes, improvisados), aulas eram noturnas para discentes que já estavam cansados da labuta diária e o material didático era escasso.

Em 1956, Juscelino Kubitschek assumiu o cargo de Presidente da República e essas duas campanhas ainda vigoravam. No entanto, as pesquisas revelavam que o cenário educacional dos brasileiros não apresentava bons resultados, deixando claro que as Campanhas de Alfabetização eram insuficientes. Com base nesses resultados, os Técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁹ propuseram uma campanha para apenas determinados municípios, servindo como um experimento. O projeto foi intitulado Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). João Roberto Moreira, coordenador geral, explica a proposta:

(...) não tínhamos em mira, apenas, o ensino propriamente dito, desligado dos problemas sociais a que se relacionasse, mas, principalmente, o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que são pelo aumento da produtividade e do consumo, fatores primordiais do desenvolvimento nacional (MOREIRA, 1960, p. 22).

Com a declaração de Moreira (1960), é possível percebermos que a Campanha dispunha de uma ideologia distinta das demais que até então vigoravam. Nesta perspectiva, o analfabetismo não era mais considerado o responsável pelo atraso da economia e da cultura do país, se transformando em um mero fruto. Os dirigentes da Campanha analisaram que havia um índice alarmante de analfabetismo proveniente do sistema de ensino primário (hoje correspondente ao Fundamental I, e que na época atendia crianças de 7 a 11 anos), que enfrentava dificuldades de alfabetizar na idade apropriada. Assim, a CNEA priorizou o ensino básico, mas, se fazia necessária a contratação de professores com formação de qualidade, a criação de ambientes apropriados e materiais didáticos coerentes e bem formulados.

Na década de 1960, Paulo Freire trouxe novas referências para o âmbito da educação de jovens e adultos, rompendo com aspectos que constituíam os métodos tradicionais de

⁹ Atualmente, a sigla INEP significa Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

alfabetização, como o trabalho exercido com alunos partindo de palavras que não produziam sentido, a relevância de partir de sílabas simples até alcançar as mais complexas, o uso de textos cartilhados e a concepção do aluno como uma tábula rasa, isto é, uma “folha de papel em branco”, na qual o professor depositaria seus conhecimentos. Assim, sua metodologia, que buscava inovações, trazia os temas geradores¹⁰ como ponto de partida e propunha debates pautados na esfera política e social, assim buscando o desuso das antigas cartilhas utilizadas na época. Freire (1983, p. 36) ressalta que “antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, doada pelo educador aos analfabetos”, e, desse modo, os textos que chegavam até os alunos não traziam, de fato, a realidade, mas agora a alfabetização se daria como ato de conhecimento, criador e político. Para o autor, o indivíduo analfabeto carece de compreender a legítima necessidade do aprendizado da leitura e da escrita, tornando-se assim, parte importante no seu próprio processo de aprendizagem, ressaltando que:

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 119).

Para o autor, o processo de alfabetização devia ser caracterizado política e pedagogicamente, não sendo tratado como algo mecânico, que não produz sentido para o aprendiz. A proposta de alfabetização de Paulo Freire e demais educadores populares da época constituía-se como um processo político e pedagógico, porém, para o regime militar e para os administradores da educação que representavam o governo, a alfabetização era uma questão meramente técnica. Apesar da repressão, diversas práticas baseadas na educação libertadora de Freire perduraram no governo militar, mesmo que em ambientes sigilosos.

Com base nisso, em 1963 foi instaurada a conjuntura que daria visibilidade e relevância à Educação de Jovens e Adultos no país, se tratando da implantação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Decreto nº 53.465 que regulariza a implantação do Método criado por Paulo Freire nas escolas, renovando a educação destinada a jovens, adultos e idosos. Os princípios do PNA consistiam em fazer com que a alfabetização fosse

¹⁰ Os temas geradores e palavras geradoras constituem-se no Método de Alfabetização de Paulo Freire, que se baseava nas vivências das pessoas. O intelectual era contra a alfabetização com cartilhas, que ensinavam, por exemplo: “a vovó viu a uva” e “o boi baba”. As palavras geradoras trabalhadas pelo autor partiam da realidade do indivíduo; assim, um trabalhador rural poderia aprender as palavras “cana”, “solo” e “colheita”. Após a consciência fonológica dessas palavras, novas iam surgindo, construindo e ampliando o repertório dos alunos. Auxiliando na aquisição da escrita e na compreensão de mundo.

ferramenta para a reflexão do sujeito sobre a sua interação com o meio, a sua cultura, a comunidade e a produção, tornando-se consciente de seus direitos de estar integrado ao mundo de maneira efetiva.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.113): “Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático”. Em 1964, período da Ditadura Militar no Brasil, o método de Paulo Freire passou a ser visto como uma ameaça à ordem, sendo entendido como subversivo e, então, proibido¹¹. As pesquisas realizadas na época apontavam um número alarmante de analfabetos, e as campanhas de alfabetização e políticas públicas criadas posteriormente vieram a reforçar a meta de acabar com o analfabetismo entre os trabalhadores. Assim, como apontam Costa e Oliveira, “o governo passou a permitir apenas a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.118).

O MOBRAL foi elaborado pelo Ministério da Educação em 15 de dezembro de 1967, sob a lei nº 5.379/67, mas só vigorou em 1970, voltando-se exclusivamente para a educação de jovens e adultos como meio de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, que ainda assustavam. O Movimento argumentava que a metodologia era fundamentada nos princípios do método de Paulo Freire, “(...) no diálogo, nas vivências dos educandos, utilizando seus conhecimentos prévios na formulação de palavras geradoras (...)” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 60). Contudo, os objetivos do Programa de Alfabetização do MOBRAL não coincidiam com o do método freiriano.

Assim sendo, o MOBRAL apresentava uma prática centrada no autoritarismo, não buscando a dialogicidade presente no método Paulo Freire, “(...) que condenava a uma aceitação passiva daqueles que deveriam fazer ouvir suas vozes e assegurar os seus direitos” (*Ibidem*, p. 61). De acordo com os autores, o Programa de Educação Integrada tinha conteúdos e atividades para as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau, que atualmente correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto não durou muito tempo. Mesmo com os altos investimentos realizados pela União ao decorrer da década de 70 para manter a estrutura do MOBRAL, houve em 1980 um retrocesso econômico no Brasil, e então todas as ações de manter o programa foram inviáveis.

¹¹ Paulo Freire foi o responsável por pensar uma educação libertadora, que caracteriza a alfabetização como um processo de conscientização. Freire foi um dos primeiros brasileiros a ser exilado pela ditadura militar, sendo acusado de subversão ao governo e preso em 1964 por 72 dias. Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade.

Assim, o MOBRAL não alcançou sua meta de “extirpar” o analfabetismo, trazendo descrença no meio político e educacional e sendo encerrado em 1985. Ainda nos anos 70, o governo tomou outras providências: além do MOBRAL, para a educação de pessoas jovens e adultas foi regulamentado o ensino supletivo, normalizado pela Lei nº 5692/71.

Os autores Haddad e Di Pierro (2000, p.117) afirmam que o ensino supletivo “(...) se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. É nítida a visão do governo militar de que o ensino deveria estar centrado no mercado de trabalho, visando à profissionalização e não à educação reflexiva e crítica dos indivíduos. Era, portanto, um projeto tecnicista de educação.

Em obra publicada em 1986, as autoras Acácia Zeneida Kuenzer e Lucília Regina de Souza Machado (aqui citadas por Guiomar N. de Mello, 1986) afirmam que a pedagogia tecnicista foi instaurada no Brasil a fim de atender aos interesses do capital estrangeiro, essencialmente o americano. Visava à necessidade de preparar uma mão de obra que responderia às diligências das multinacionais que ocupavam o país.

As autoras ressaltam que essa tecnologia educacional surgiu como alternativa estatal para se fazer a educação popular. Em outras palavras, essa tecnologia deveria absorver a ideologia empresarial vigente para produzir um produto escolar adequado (KUENZER; MACHADO *apud* MELLO, 1986, p. 30). Nessa perspectiva, na tendência liberal tradicional, pode-se destacar a escola liberal tecnicista, que segundo Luckesi:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

Seguindo esse pensamento, Aranha (1996) salienta que, sob tal perspectiva educacional, o trabalhador não produz reflexão sobre o seu fazer, acatando sem criticar as formas de pensar vigentes na sociedade, organizadas pelos grupos que detêm o domínio das instituições e cujas atividades são predominante diretivas. “Essas ideias dizem respeito principalmente aos conhecimentos, valores, normas de ação e são disseminadas pelos meios mais diversos – inclusive a escola – e aceita pela maioria”. (ARANHA, 1996, p. 23).

A contextualização histórica da Educação de Adultos e Idosos na década de 50 e 60 é fundamental para evidenciar que, embora o analfabetismo seja alarmante e considerado um

grave problema para o Brasil, as políticas públicas da EJA não conseguiram sanar essa problemática, uma vez que a baixa escolarização entre os idosos nos dias atuais ainda é uma realidade.

Nessa perspectiva, se faz necessário esclarecermos, mesmo que de modo sucinto, o contexto da EJA nos dias atuais pensando nas medidas educacionais pautadas na erradicação do analfabetismo e na educação dos idosos. Julgamos, portanto, fundamental reconhecer as adversidades no percurso escolar dessas pessoas e o esforço empreendido por elas para acessarem e se manterem nas escolas, pois as dificuldades econômicas, familiares e o próprio processo de aprendizagem ainda se configuram como fatores cruciais para a evasão.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos na atualidade

No Brasil, as normas que regulamentam a educação são, em sua maioria, voltadas a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), o Ensino Superior, Profissionalizante, Educação Especial, Indígena, Educação de Jovens e Adultos, entre tantas outras. Não se vê leis específicas pautadas na educação de pessoas idosas. Ao retrocedermos um pouco no tempo, temos o término da Ditadura Militar em 1985, quando se iniciou o processo de restauração da democracia no Brasil e a política de educação de pessoas jovens e adultos do regime militar foi interrompida. Nesse processo, ocorreu a retomada da liberdade de expressão dos indivíduos, a reorganização partidária e novos movimentos sociais que pressionaram o governo por novas práticas e deram origem a Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações que promoveram o campo da inovação pedagógica da EJA.

Até aquele momento, as práticas pedagógicas voltadas ao povo eram criadas por organizações civis ou por parte da igreja. Com a redemocratização, as práticas pedagógicas “(...) retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Básica obrigatória e totalmente gratuita ofertada dos quatro aos 17 anos de idade foi assegurada para todos os que não tiveram acesso a ela na idade apropriada, como nos mostra o artigo 214, nos incisos I e II, que prevêm a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. De modo geral, os idosos estão incluídos no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases, que se refere à

Educação de Jovens e Adultos “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996) ratificando, assim, o direito à educação previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas sem mencionar o público idoso.

Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a vigência da Constituição de 1988 simboliza o pontapé inicial para que, nos anos seguintes, houvesse uma expansão e progressos relevantes para educação de jovens e adultos. Em 1973, ocorreu a Assembleia Geral, em que a ONU trouxe a necessidade de defender os direitos dos idosos, mas foi somente em 1982 que se redigiu um documento com o intuito de fundar políticas para essa parcela da população, como resultado da Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, ocorrida em Viena (MENDONÇA, 2016).

Ainda na década de 1990, as pessoas necessitavam de uma educação que as acolhesse e as tornassem livres política e socialmente. Os anos 90 também foram palco para a concretização de conferências que promoviam debates e propostas para políticas públicas dedicadas à EJA, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia – 1990); Conferência de Nova Deli (Índia – 1993); o Plano Decenal de Educação (Brasil – 1993) e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA6 (Alemanha – 1997).

Na preparação da Conferência, muitas expectativas surgiram e uma delas era a consciência do direito à educação e de ações baseadas em sua defesa, que aumentava consideravelmente entre os jovens, adultos e idosos excluídos da escola. Assim, suas necessidades seriam consideradas e pensadas a partir de projetos pedagógicos e de políticas públicas, com o objetivo de responder inúmeras questões que foram colocadas, como: quem são essas pessoas? Como se expressam? Onde estão localizadas? O que fazem? Quais seus desejos, sonhos e expectativas? Quais os projetos de vida? Como aprendem? Esses indivíduos participam da elaboração das políticas públicas? (BRASIL, 2009). Sobre o ingresso e a participação das pessoas idosas na Educação de Jovens e Adultos, o documento elucida:

Idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população. Em decorrência dessas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, como expressa, por exemplo, a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do

aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural (BRASIL, 2009, p. 29).

Além de ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas, a Educação de Jovens e Adultos passou a ter a missão de assegurar a formação efetiva dos alunos e sua inclusão social, como aponta o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com tais Diretrizes Curriculares, a EJA carrega consigo a responsabilidade perante a formação humana dos discentes, empenhando-se em muni-los para viver e se inserir integralmente em uma sociedade universal e igualitária. No entanto, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil raramente apresentou esses objetivos. Durante anos, foi vista exclusivamente como alfabetização para pessoas adultas.

Ainda em 1996, a CONFINTEA deixou um marco na Educação de Jovens e Adultos, pois, a partir das reuniões sugeridas aos Estados-membros, surgiram os Fóruns da EJA, reconhecidos pelo MEC e pela sociedade de modo geral. Silva (2005) evidencia que esse é responsável por um novo modo de demonstrar interesses, debater políticas e pensar sobre um único objeto.

Pode-se afirmar que nos Fóruns de EJA, o envolvimento de todos os segmentos, em direção a um objetivo comum é a mola propulsora de seu funcionamento e de sua existência. Portanto, entre as características comuns a esta experiência, destacam-se: (a) são espaços de articulação informal e intersetorial de EJA; (b) são movimentos que pretendem intervir e propor políticas públicas para a EJA; (c) são espaços de socialização e intercâmbio de experiências de EJA; (d) possuem caráter formativo e informativo (SILVA, 2005, p. 9).

Desse modo, como aborda Silva (2005), os fóruns de EJA são espaços de socialização e diálogo, pois são constituídos da pluralidade de sujeitos e pensamentos e gestados democraticamente no intuito de articular e intervir no campo da educação de pessoas adultas. Os fóruns incitaram à elaboração de novas políticas públicas pautadas no direito humano e vêm reforçando a ideia da educação continuada. Essa concepção buscou cessar com os paradigmas que há muito tempo circundam a EJA e que conferem à modalidade de ensino um

caráter compensatório. Por isso, é de extrema importância reconhecer os sujeitos da EJA como portadores de direitos e diversidades.

Nessa perspectiva, o século XX foi demarcado pelos avanços das iniciativas institucionais, sendo reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos constituídas no ano 2000 pelo CNE - Conselho Nacional de Educação

Essa legislação representou um avanço importante nas discussões da EJA, pois, além de mobilizar a sociedade civil, por meio de audiências públicas, para um amplo processo de participação democrática, procurou deslocar a idéia de compreensão para a do direito à educação (JARDILINO; ARAÚJO, 2011, p. 210).

Segundo a Resolução do CNE/CEB Câmara de Educação Básica, n. 11/2000, à EJA foram atribuídos três papéis: o de reparadora - que consiste na oportunidade dos indivíduos que tinham seus direitos reprimidos a alcançarem, por meio da educação, escolas de qualidade; o de equalizadora - equalizar a educação daqueles que, por algum motivo, não conseguiram estudar, como pessoas aposentadas, trabalhadores, donas de casa, dentre outros, viabilizando a esses sujeitos o reingresso à escola; e o de qualificadora - voltada para a diversidade e igualdade.

Mesmo com todos os avanços, no século XXI é necessário refletir criticamente sobre o modelo de administração e pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, pois, de acordo com Jardimino e Araújo (2014), a modalidade ainda repete os mesmos preceitos do antigo supletivo, proporcionando uma educação acelerada e de qualidade insatisfatória. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) viu a necessidade de criar, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD)¹², a qual busca articular os sistemas de ensino estadual e municipal e a implantação de políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como fundamental propósito:

(...) contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL.*apud* JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.115).

¹² No ano de 2011 passa a ser intitulada de SECADI, pela adição do termo Inclusão. Em 2016, com o governo de Michel Temer, a SECADI foi extinta.

Todavia, o que se pode observar é que a EJA, mesmo tendo a missão de contribuir para a formação das pessoas jovens, adultas e idosas, ainda está configurada em um espaço de tensão, pois, na contemporaneidade, o público dessa modalidade de ensino é heterogêneo e, por isso, os professores e gestores da EJA terão que se ater às necessidades da população atendida.

Nessa perspectiva, “os estudos apontam a emergência de novos planos de ação, de políticas públicas adequadas que orientem as ações educativas, mas, de fato, ainda não percebemos mudanças substanciais no campo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos” (MENDAÑA; CASTRO, 2015, p. 39). Assim, os autores aqui discutidos reforçam a necessidade de a educação ser reconhecida como um direito humano, podendo transformar a dura exclusão social e possibilitar a inserção social do estudante idoso.

2.3 O idoso que retorna para a escola: novos desafios

Para a realização desta pesquisa, se fez necessário muita leitura e buscas sobre a produção acadêmica existente sobre a Educação de Idosos e o retorno desses indivíduos às salas de aula. Em nosso levantamento bibliográfico foram encontrados 16 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, mas selecionamos apenas os específicos que abordavam a temática voltada ao interesse deste estudo. Logo, foram selecionados 12 artigos para leitura e estudo mais detalhado, sendo escolhidos por coincidirem com a temática da pesquisa. Assim, discutiremos a seguir brevemente sobre essas obras.

O primeiro artigo encontrado é intitulado “*Andragogia e Educação de Idosos, Jovens e Adultos*” e foi escrito por Santos (2016). O texto aborda as contribuições da andragogia para a Educação de Idosos, Jovens e Adultos e apresenta como objetivo a compreensão do processo andragógico de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo suas particularidades. O autor se valeu da metodologia qualitativa para o desenvolvimento de sua pesquisa e utilizou como método a entrevista com estudantes idosos da EJA em Ilhéus/BA.

Neste trabalho, os alunos citam em seus relatos as suas histórias de vida, mostrando ao leitor que são pessoas experientes, que trazem diversificadas condições de vida, conhecimento e expectativas com relação à escolarização. Ao concluir, Santos (2016) ressalta a relevância do docente da EJA de levar em consideração a diversidade das salas de aula encontrada nesta modalidade de ensino, as características dos estudantes e da vida adulta, os distintos modos de

aprendizagem e a importância do profissional de estar sempre se atualizando e em processo de formação.

O artigo “*A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva das Neurociências*” de autoria de Dorneles, Cardoso e Carvalho (2012), busca compreender a trajetória percorrida pela modalidade de ensino EJA no Brasil e levantar o perfil dos indivíduos que a frequentam, bem como as suas especificidades, os percursos e as diferenças biológicas e sociais que porventura podem refletir no ensino-aprendizagem.

Os autores inclinam-se para o pensamento do auxílio das neurociências na educação na compreensão das estruturas cognitivas dos adultos e no processo de envelhecimento ligado às dificuldades de aprendizagem, frequentemente atribuídas à idade, em virtude das transformações e declínios que ocorrem na estrutura biológica das pessoas idosas. Apesar disso, é evidenciado que, mesmo nesta etapa da vida, há muito que aprender e conquistar.

Em suas conclusões, os autores trazem a postura dos profissionais da educação frente a essas mudanças a fim de romper com os preconceitos vivenciados pelos idosos, sendo um deles a concepção de que é tarde demais para aprenderem. Ao investigar o processo de envelhecimento e os idosos, os autores constataram que é indispensável o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas mais significativas, pautadas nos interesses e necessidades desse alunado, assim auxiliando no aprendizado e na sua permanência escolar.

Em “*A Escola do Riso e do Esquecimento: Idosos na Educação de Jovens e Adultos*”, Pereira (2012) investiga as motivações de homens e mulheres idosos em buscarem a EJA em uma instituição pública em Niterói/RJ. Em sua obra, a autora expõe a construção social da velhice, os novos papéis do idoso diante da sociedade, os relatos, memórias e motivações dos estudantes idosos, as experiências escolares deles, os porquês do retorno aos estudos e o convívio com as demais gerações. Esse artigo trouxe importantes contribuições para esta pesquisa, pois trouxe a reflexão sobre o significado da escolarização para os estudantes idosos, evidenciando o processo de dupla libertação. Também nos fez refletir sobre a pedagogia da velhice, de modo a auxiliar na elaboração de novas políticas curriculares específicas sobre o envelhecimento, e a conhecer melhor o público idoso nesses espaços e a formação de docentes que lecionam em turmas de EJA.

Pereira (2012) ressalta, ainda, que a escola é tida como um espaço para inserção social, uma vez que a socialização na escola pode ser uma experiência muito rica e que as mudanças de vida são possíveis na medida em que auxiliam o idoso a conquistar sua própria autonomia.

No artigo *“A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas”*, Di Pierro (2010) empenha-se na contextualização e avaliação dos resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) sob um viés político-pedagógico, trazendo questões acerca do financiamento, da formação e profissionalização dos professores e a colaboração no âmbito governamental. Ao realizar uma retrospectiva temporal, a autora demonstra os desafios incidentes quando o assunto refere-se à EJA e à superação do analfabetismo, e sugere a construção de um novo plano plurianual de educação como desafio primordial a ser enfrentado pelas políticas públicas e todos os outros planos de educação das distintas esferas do Brasil.

Em *“A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009)”*, Oliveira (2013) analisa criticamente o termo “terceira idade” no Brasil, bem como o conceito e os modos de aplicação das políticas públicas, a garantia do direito à educação ao público idoso, e propõe uma reflexão sobre as necessidades e particularidades específicas dessa parcela da população. Evidenciando, ainda, a compreensão sobre as políticas públicas e a Educação de Idosos à luz da bibliografia, Oliveira (2013) realiza um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que referem-se sobre o tema, com recorte temporal dos anos 2000 a 2009, em cursos reconhecidos pela Capes.

O trabalho traz as novas concepções de envelhecimento, velhice e do sujeito idoso, e nos levou a refletir sobre temas como a relevância da educação para os idosos e a ação pedagógica como promotora de maior inserção social. Também nos chamou a atenção para reconhecermos o idoso como ator social, indivíduo ativo e integrado socialmente, e para entendermos a escola como ponte para socialização e exercício da cidadania. Assim, a educação é vista como “uma ação permanente” e o processo da aprendizagem é contínuo, ocorrendo ao longo da vida.

No artigo *“Educação de Jovens e Adultos (EJA): A luta pelo desenvolvimento da Cidadania”*, Silva e Martins (2012) iniciam o estudo realizando uma pesquisa bibliográfica que investiga a história da Educação de Jovens e Adultos, levantando questões como: as práticas pedagógicas, as políticas públicas, as diretrizes curriculares, a prática dos docentes nessa modalidade de ensino, as distintas perspectivas dos estudantes, entre outros.

As autoras trazem a definição da EJA e compreendem o acesso à educação como um direito de todos, na busca por melhores condições de vida, dignidade e pleno exercício da cidadania. Muitos encontram na educação um meio de transformação, com uma política

educacional humana, com novas práticas e oportunidade de socializar e conquistar a autonomia com base em políticas públicas mais eficazes.

Em “*Educação de Jovens e Adultos e Inclusão Social: Uma análise dos artigos publicados no periódico – educar em revista*”, Mendaña e Castro (2015) realizam um estudo exploratório bibliográfico, cujo objetivo central está voltado para a inclusão social na Educação de Jovens e Adultos sob o viés da Educação Popular, tratando sobre currículo e os relatos de experiências nos artigos publicados no periódico *Educar em Revista*, de 2007 a 2014. Esse artigo traz relevantes contribuições para nossa pesquisa, pois levanta debates sobre a educação como viabilizadora da inclusão social daqueles que foram excluídos, no caso estudantes da EJA, assim podendo agir sobre a formação efetiva de cidadãos plenos. Mas, como outros autores trazidos nesta pesquisa, Mendaña e Castro (2015) ressaltam a deficiência dos planos de ação e a necessidade de implementação e promoção de novas políticas públicas que atendam o público da EJA e suas singularidades.

Em seu artigo “*A Educação de Jovens e Adultos e o analfabetismo na velhice*” Peres (2010) traz a análise da relação entre velhice e educação nos programas de Educação de Jovens e Adultos partindo de dois princípios: a exclusão dos idosos no projeto educacional brasileiro e o novo sistema educacional baseado nas necessidades da produtividade da sociedade capitalista.

Neste estudo, Peres (2010) observa três desafios que precisam ser enfrentados: a homogeneidade existente nas práticas educacionais da EJA, mesmo com um público carregado de particularidades e heterogeneidade; a total ausência de políticas públicas e educacionais voltadas especificamente para os idosos; e, por fim, o fato de documentos importantes como LDB e o Estatuto do Idoso não contemplarem a problemática do analfabetismo como um entrave social que afeta, em sua maioria, os idosos.

Em suas conclusões, a autora traz o descaso do Brasil no tocante às questões sociais que perpassam a velhice, em especial o direito à Educação Básica e de qualidade que, como é previsto por lei, é um direito universal (ou deveria ser).

No artigo “*Educação e envelhecimento: Contribuições da perspectiva Life-Span*”, Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) investigam o envelhecimento através da perspectiva denominada *Life-Span*, que auxilia a enfrentar o pensamento tradicional do sujeito idoso doente e desinteressado para aquele que pode se desenvolver ainda mais, independente do tempo e do curso da vida. Com base nisso, é colocada em evidência a diversidade existente na velhice, a relevância de atividades que cooperem para o processo de envelhecimento

saudável, e a possibilidade de conquistar novos aprendizados e comprometer-se com a educação, de modo que estimule as capacidades cognitivas, favoreça a socialização, entre outros. O texto evidencia, ainda, como a educação contribui para uma velhice saudável e como o Brasil está distante da oferta de atividades educacionais que atendam plenamente os idosos, além de fazer uma reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Em “*Educação e envelhecimento: realidades da educação de jovens e adultos*” os autores Coutinho, Rodrigues e Acosta (2014) analisam a presença de idosos nos programas de EJA em Santa Maria/RS buscando detectar as motivações que trouxeram os idosos para as salas de aula, seja em termos de retorno ou de começo dos estudos. Eles discutem sobre as experiências e os sentimentos dos idosos, assim como sobre as percepções dos educadores a respeito desses alunos e da participação deles em sala de aula. A pesquisa utilizou os métodos descritivo e qualitativo, realizando entrevistas e observações de campo que possibilitaram comprovar o retorno desses idosos ligado à busca pela independência e a maior autonomia em realizar tarefas sozinhos ligada à alfabetização. Assim, a socialização surge como motivação central na busca pela escolarização na EJA, preenchendo o dia dessas pessoas, tornando-as socialmente mais ativas e conscientes dos acontecimentos do mundo.

Entre as temáticas abordadas, os autores discorrem também sobre os relatos dos professores que lecionam nas turmas de idosos, que confirmam não terem recebido uma preparação voltada ao envelhecimento, nem para o trabalho com esses indivíduos. Assim, constatam que muitas mudanças precisam ser realizadas para reverter esse quadro, sendo necessário revisar práticas, métodos e estratégias que atendam o público idoso e se adapte às necessidades deles.

No artigo “*Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA*”, Marques e Pachane (2010) apresentam como objetivo central do estudo a necessidade de melhorias na formação dos docentes para lecionar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dando ênfase nos estudantes idosos, as autoras relembram as múltiplas exclusões que esses indivíduos vivenciam e ressaltam que eles têm ocupado, cada dia mais, as salas de aula da EJA. Para realizar o trabalho, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica sobre a EJA, os idosos e a formação dos educadores, a Constituição Federal, o Estatuto do Idoso e as experiências na Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP e na FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária). Em seguida, as autoras abordam sobre a ampliação do número de idosos na sociedade contemporânea, os estigmas sobre o envelhecimento e os desafios para assegurar os direitos dos cidadãos idosos, baseados nos

encargos dos docentes para amparar os idosos, particularmente os oriundos das camadas populares, nas esferas social e educacional, e na formação de pedagogos. Assim, as autoras ressaltam a relevância de trabalhar com o tema envelhecimento ainda na formação dos cursos de Pedagogia. Retomam os ideais de que a educação é um direito legalizado de todos, incluindo os idosos, com inúmeros benefícios e privilégios para a velhice.

Em um artigo mais recente, “*Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus: órfãos ou novos pobres?*”, Camarano (2020) investiga o impacto da morte prematura das pessoas idosas, essencialmente aqueles responsáveis financeiramente pela família. A pesquisa revela em dados quantitativos a expectativa de vida dos idosos e os reflexos e consequências da Covid-19. Segundo a pesquisadora, não há dúvidas das inúmeras consequências provocadas pela pandemia de Coronavírus, como as vidas que se foram, os prejuízos à saúde de quem sobreviveu, os empregos perdidos etc. Assim, os reflexos não demoraram a aparecer, e alguns deles estão na diminuição da renda das famílias e no aumento do número do desemprego, causando grandes impactos na segurança das famílias de baixa renda.

A autora traz dados de pesquisas como a PNADc (2019) para abordar sobre os domicílios dos idosos, as pessoas que neles residem e suas respectivas rendas. Constata, dessa forma, que essas moradias não são ninhos vazios e que os idosos têm importante papel como provedores da mesma.

O que nos trazem as teses e dissertações sobre os idosos na EJA

Realizamos o levantamento de teses e dissertações com os descritores aqui apresentados. Foram encontrados 16 trabalhos que se referem a pelo menos um dos descritores, mas, após a leitura cuidadosa, o número diminuiu, restando apenas 4 trabalhos que se aproximam do tema deste estudo, ou seja, tratando sobre os estudantes idosos nas salas de aula. Os textos serão apresentados a seguir.

Em “*A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações*”, dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Coura (2007) aborda sobre as motivações que levam os idosos a retornarem aos estudos e as expectativas dessas pessoas quanto ao processo de escolarização. A pesquisa é qualitativa, e foi realizada com estudantes idosos da EJA, em distintos níveis de escolarização. A autora expõe para os leitores as histórias de vida e experiências até a chegada à Educação de Jovens e Adultos,

importando-se com as significações que eles fazem sobre esse retorno. Para ela, a escola pode garantir maior compreensão do mundo e transformar, de modo positivo, a vida dessas pessoas, trazendo relações interpessoais, novas amizades, possibilidade de socialização, participação em eventos e auxiliando a convivência na sociedade em que estão inseridos. Estar na escola também pode colaborar na visão que os indivíduos têm de si mesmos, segundo Coura (2007), podendo transformar a visão de mundo e abranger a novas vivências, expectativas e desejos em relação à vida, melhorando a qualidade de vida desses idosos.

Em *“Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na Educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista”*, dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), D’Ávila (2012) apresenta como objetivo central compreender as estratégias de educação ao longo da vida de modo educacional. A pesquisa se baseia na análise bibliográfica, que recorreu a trabalhos apresentados em conferências, encontros e eventos nacionais. O autor traz o pensamento de que a Educação de Jovens e Adultos pode ser apontada como a própria educação ao longo da vida, salientando, ainda, as mudanças e transformações que ocorreram em nossa sociedade e que a educação precisa sofrer modificações para acompanhar e preparar os indivíduos para a sociedade que se apresenta no século XXI, trazendo a necessidade de educar os indivíduos para proporcionar uma vida social melhor, com conhecimentos úteis para os dias atuais.

Em *“A importância da Educação para o envelhecimento saudável em Idosos longevos”*, dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Carvalho (2016) trouxe a investigação sobre a influência da educação para o processo de envelhecimento saudável em idosos com mais de 80 anos que fazem parte da Universidade Aberta da Terceira Idade na UFPE.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e foi realizada através das histórias contadas oralmente. Nesta oportunidade, foi realizado o estudo sobre o papel da educação no envelhecimento saudável dos idosos longevos. Assim, foi possível verificar que a educação a que idosos tiveram o predomínio de acesso estava centrada na educação informal, e como a formação educacional recebida pelas idosas entrevistadas refletiu positivamente no seu cotidiano e as beneficiou ao longo da vida, contribuindo ativamente para o seu processo de envelhecimento saudável.

Em *“Educação de Jovens e Adultos: Enfrentamos e possibilidades refletidos em histórias de estudantes com mais de 60 anos”*, dissertação de Mestrado pela Universidade Lusófona do Porto, Passos (2015) traz como objetivo central a análise da trajetória escolar dos

estudantes idosos da EJA. A autora busca compreender as diversas percepções dos idosos que frequentaram as salas da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino, na periferia da Grande Recife, no Estado de Pernambuco.

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, trazendo histórias de vida e relatos dos idosos sobre o contato com a escolarização dentro da EJA. Foram realizadas entrevistas e análises descritivas e de conteúdo, considerado as particularidades e percursos de vida dos integrantes, em uma confrontação entre a escolaridade do passado e a da atualidade. O trabalho discute, ainda, as questões voltadas às perspectivas políticas, à exclusão dos idosos, aos avanços e retrocessos, bem como às vantagens da educação.

Assim sendo, compreende-se que a literatura investigada auxiliou na construção do referencial teórico de nossa pesquisa a partir da literatura e das produções acadêmicas e científicas da temática ora proposta. Os questionamentos que nortearam a realização deste trabalho foram esclarecidos, de modo que o diálogo entre a teoria e os relatos de vida dos indivíduos participantes da pesquisa se estreitassem em torno dos objetivos da pesquisa .

Conseqüentemente, com o auxílio da literatura pesquisada foi possível refletir sobre a presença de estudantes idosos na EJA, analisando as significações que esses alunos atribuem à escola, ao ato de estudar, à relevância da educação no cotidiano, às dificuldades que precisam enfrentar e às relações que constroem.

A bibliografia encontrada também nos apresentou inúmeras questões que auxiliam no campo aqui estudado, trazendo reflexões importantes sobre os desafios, as vivências, o sistema educacional, a inserção social dos idosos, a socialibilidade, melhores condições de qualidade de vida, obtenção da autonomia, evasão escolar, a educação reconhecida como um direito dessa parcela, que foi excluída, as políticas públicas específicas para os idosos, a LDB, o Estatuto do Idoso, o PNE, entre outros.

Em síntese, as pesquisas analisadas nos chamaram a atenção para os benefícios da educação para a população adulta, mas também nos alertam para as profundas desigualdades que excluíram as pessoas, hoje idosas, do ambiente escolar. Representando a maioria dos analfabetos no Brasil, as pessoas com mais de 60 anos são um público ávido pela escolarização, mas, para que seus direitos sejam garantidos, há a necessidade de formação docente e da implementação de políticas públicas que garantam a eles condições concretas para voltar a estudar e permanecer na escola.

Sabe-se que envelhecer é um processo involutário que ocorre à medida que nascemos e que os anos passam. É, portanto, uma etapa no curso natural da vida e uma realidade que

não se pode negar, justamente por ser irreversível. Ao longo dos anos, com a melhora das condições de vida da população dos países mais industrializados, houve uma significativa ampliação do número de idosos. Nesse ínterim, na segunda metade do século XX o envelhecimento passou a se constituir em objeto de investigação várias áreas de conhecimento. Diversas ciências passaram a estudar o processo de envelhecimento do ponto de vista psíquico, cultural e social, e foi criada uma área específica para debates, qual seja, a gerontologia, que em sua interdisciplinaridade traz discussões diversas entre as Ciências Sociais, as Ciências Sociais Aplicadas e a área da Saúde.

As Ciências Sociais passaram a se preocupar mais com a temática do envelhecimento nos anos de 1960, alcançando maior visibilidade na década de 1980 – época que a população idosa cresceu rapidamente e as relações sociais enfrentaram transições, especialmente no âmbito familiar. Tais estudos nos mostram que não existe um conceito de velhice único e exclusivo e que os inúmeros termos utilizados para tratar do envelhecimento estão associados a diversas imagens, conceitos e ideologias.

A sociedade, ainda nos dias atuais, trata a velhice com eufemismos, buscando suavizar o termo “velho” (GOLDFARB, 1997). Nesse sentido, os autores Goldfarb (1997) e Jeckel-Neto (2001) expõem que o termo “velho” pode assumir distintos sentidos, em diferentes culturas e ambientes. O uso do termo idoso expandiu-se pela rejeição da expressão “velho”. Essa expressão, ao longo do capitalismo, foi sendo associada a características e acontecimentos socialmente considerados negativos, como o afastamento, o desgosto, a negação do indivíduo, a doenças, a dependência e até a morte. Assim, o termo foi carregado de um sentido pejorativo em seu uso.

Envelhecer é um processo complexo, que envolve as dimensões biológica, psicológica e social. É, pois, uma fase da vida em que o ser humano adquire fragilidades e, portanto, requer mais cuidados, mas também necessita estar inserido na sociedade. Ao longo dos séculos XX e XXI, os idosos vêm procurando meios de se inserirem socialmente, buscando oportunidades de aprendizagem e atividades diversificadas. Dentre essas possibilidades estão os programas de alfabetização, uma vez que reconhecem na educação uma via para a inclusão social e enfrentamento ao preconceito.

Ainda hoje, a sociedade industrial insiste em definir as pessoas a partir de sua idade ou de seu grupo etários, submetendo-as às normas sociais que não trazem benefícios, mas negam as diferenças individuais. Sobre tal tema, no fim do século XX, Beauvoir já nos chamava atenção:

O indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade a seu respeito. De modo que, uma descrição analítica dos diversos aspectos da velhice não pode ser suficiente: cada um deles reage sobre todos os outros e é por eles afetado. É o movimento indefinido desta circularidade que temos de aprendê-la (BEAUVOIR, 1990, p. 13-14).

Contudo, não podemos negar que houve avanços na compreensão deste tema. Nos fins do século XX, as pessoas acima dos 60 anos passaram a ser reconhecidas como atores sociais que produzem e que estão inseridos na sociedade. De outro lado, certamente ainda convivemos com o preconceito contra os mais velhos¹³, mas é importante reconhecer também que, com mais saúde, disposição e uma renda mínima garantida, essa parcela da população tem alcançado muitas conquistas. Hoje em dia é comum encontrarmos idosos socialmente ativos, mais escolarizados e que participam ativamente da esfera pública e da vida familiar. Tal autonomia e atividade em diferentes setores está mais presente em países e regiões com melhor qualidade de vida e mais escolarizados. Já no Brasil, a disparidade é avassaladora, pois a falta de escolarização de uma parcela muito significativa da população ainda é um fator de segregação e isolamento de muitos idosos.

Para os mais pobres, que não tiveram condições de estudar na infância, um dos modos de inserção social na velhice ocorre por meio do retorno tardio aos bancos escolares. É importante reconhecer que, durante a infância e juventude dos idosos de hoje, o direito à educação no Brasil não era para todos, principalmente para aqueles que viviam em zonas rurais. Por muitos anos, apenas as elites tinham condições de ter mais de quatro anos de estudos, resultando em um elevado número de adultos e idosos analfabetos e semianalfabetos no país. Sobre isso, Berquó (1999) cita que o acesso à educação e as chances de permanência ocorriam de modo assimétrico, de acordo com o extrato econômico e social das famílias.

Para iniciarmos a discussão sobre os idosos da Educação de Jovens e Adultos é relevante ressaltar que estamos tratando de alunos com trajetórias e histórias de vida diversificadas e com expectativas diferentes, mas marcados pela exclusão do sistema de ensino. Os alunos são homens e mulheres provenientes de camadas populares, em sua maioria

¹³ Nos dias atuais, esse preconceito é denominado de “etarismo” e ainda é fortemente presente, resultando em estereótipos que constroem a sociedade. Esses estigmas estão voltados à saúde, às capacidades, às habilidades, à pró-atividade, à idade, à fragilidade e outros (SBGG - Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, s.d. Disponível em: <https://www.sbgg-sp.com.br/o-que-e-etarismo-e-qual-seu-impacto-na-vida-do-idoso/>). O “ageísmo” refere-se às atitudes que a sociedade e os indivíduos têm em função da idade, enquanto a discriminação por idade caracteriza o cenário em que a idade é fator decisivo, agindo de acordo com estereótipos baseados na idade, como, por exemplo, dispensar um funcionário que já está de “idade” (GOLDANI, A. M. Ageísmo No Brasil: o que significa? Quem Pratica? O que fazer com isto? Rev. bras. estud. popul., v. 27, n. 2, p. 38-45, 2010).

trabalhadores, que não dispunham da oportunidade de estudar na idade considerada socialmente como “apropriada” (infância e adolescência).

Ainda, sobre as especificidades desse público, Soares e Pedroso (2013) asseguram que é imprescindível considerar que esses alunos carregam consigo uma grande bagagem de conhecimentos que foi adquirida e conquistada ao longo de suas trajetórias de vida. Eles trazem “(...) saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original” (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 252).

A respeito das tentativas frustradas para concluir a Educação Básica, Zago (2000) afirma que, ao longo dos percursos escolares, muitos alunos oriundos das camadas populares precisam trabalhar. Com isso, muitos alunos procuram as escolas para retornarem aos estudos após anos distantes das salas de aula. Assim, a escolaridade desses indivíduos não respeita o tempo “normal” quando o assunto é entrada e permanência nos ambientes escolares até a finalização a escolarização, mas ocorre dentro do tempo “possível” (ZAGO, 2000).

Logo, é fundamental pensarmos sobre as mais diversas desigualdades sociais e escolares que esses indivíduos precisaram enfrentar e que ocasionam o afastamento das instituições escolares e do saber letrado. Ao retornar para as salas de aula depois de décadas fora delas, o aluno idoso encontra um cenário diferenciado daquele que vivenciou no passado. O perfil dos alunos já não é mais o mesmo, pois foi se modificando ao longo do tempo e jovens que obtiveram um histórico de reprovações adentram cada vez mais cedo nesses espaços escolares¹⁴.

A respeito dessa questão, Souza, Cassol e Amorim (2021) e Carvalho (2017) discutem sobre o fenômeno denominado Juvenilização na EJA e seus impactos no processo de escolarização dos indivíduos, na sociedade, no fazer docente e nas políticas públicas. Conseqüentemente, com grupos etários tão diferenciados, é importante pensar as relações entre idosos e adolescentes ao compartilharem as salas de aula, as implicações que isso traz, bem como os processos de aprendizagem desses estudantes. Essa heterogeneidade dos estudantes da EJA e a falta de políticas e ações voltadas para a diversidade em sala de aula, entre elas a etária, se constituem em uma questão levantada por Peres (2010), para quem, ao considerar a diversidade do público é importante a criação e adoção de metodologias próprias e adequadas que considerem os objetivos, os tempos e os processos de aprendizagem de cada

¹⁴ Sobre as questões e conflitos intergeracionais ver Roberto Grun (1998).

grupo etário. Desse modo, refletir sobre as particularidades dos indivíduos e sobre os percursos escolares dos idosos que chegam à EJA se faz de extrema relevância para pensar as problemáticas ainda enfrentadas na modalidade de ensino.

No capítulo seguinte, traremos o perfil dos quatro estudantes idosos selecionados da pesquisa, buscando um diálogo entre a teoria delineada nos capítulos anteriores. Inicialmente, apresentamos um perfil individual, com características sociais e de escolarização dos estudantes, com o intuito de situar o leitor sobre as singularidades de cada um e suas experiências.

CAPÍTULO 3 - DE VOLTA À ESCOLA: DESAFIOS, FRUSTRAÇÕES E CONQUISTAS NA BUSCA DA REALIZAÇÃO DE UM SONHO

Neste capítulo trazemos as análises das entrevistas com os idosos que fazem parte de nossa pesquisa. Por meio dos depoimentos, buscamos compreender o percurso escolar e as razões que os levaram a retornarem aos estudos em uma fase em que muitos podem descansar e se dedicar a outros projetos de vida.

Conheceremos, a seguir, o perfil dos idosos entrevistados, o processo de escolarização ao longo da infância, as suas dificuldades e as motivações para persistir em continuar os estudos e aprender.

É importante ressaltar que, para compreensão da realidade dos idosos, buscamos amparo nas interpretações sociológicas, sob as experiências relatadas por eles, visando a apresentar com maior clareza o contexto da vida e dos fatos. Desse modo, para nos auxiliar a refletir sobre a vida desses indivíduos, seus percursos escolares e suas vivências, as análises das entrevistas foram baseadas nos eixos que nortearam a pesquisa, já mencionados na metodologia: *Processo de escolarização ao longo da vida; Apoio familiar para a volta à escola; e sociabilidade na escolarização tardia*. Tais eixos orientaram as categorias de análise. Algumas delas foram definidas antes do início das entrevistas, como: 1) A escola, o trabalho e a família na infância e juventude; 2) Estudar na EJA e a sociabilidade no ambiente escolar; e 3) A família e outros agentes de apoio na escolarização tardia.

Outras categorias surgiram no decorrer do trabalho de campo. As entrevistas foram nos revelando aspectos da vida dos estudantes que não esperávamos encontrar inicialmente, como: 4) As diferenças de gênero e a tripla jornada de trabalho das mulheres; e 5) Projetos de futuro.

Mesmo seguindo o roteiro pré-estabelecido para realizar a entrevista, a narrativa e as memórias escolares dos estudantes idosos entrevistados resultaram em um vasto material para ser analisado, buscando nos relatos sobre seu percurso escolar da infância à velhice, memórias da vida pessoal, familiar, os desafios enfrentados, as motivações e etc. Dessa forma, além da contextualização e da análise do percurso escolar dos idosos, refletimos sobre as experiências ao longo da vida que influenciaram na decisão de voltar à escola. Assim, além das perguntas sobre a trajetória escolar, indagamos sobre seus projetos para o futuro no intuito de conhecer os motivos que os levaram a persistirem na busca pela alfabetização. Os relatos e as informações reveladas durante as entrevistas foram organizados e contextualizados a partir

dos eixos propostos. A abordagem foi pensada de modo que não causasse constrangimento para o idoso estudante, deixando claro que conversaríamos sobre suas experiências escolares e que poderia deixar de responder caso houvesse desconforto. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi lido e foi explicado como a nossa conversa aconteceria, ressaltando que, caso houvesse dúvidas, poderiam interromper o diálogo e perguntar. As entrevistas tiveram em média duração de uma hora, uma hora e meia.

Antes de iniciarmos a apresentação de nossos entrevistados, é importante reforçarmos que, a fim de garantir-lhes o anonimato, todos receberam nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora, conforme já mencionado na metodologia. A seguir, apresentamos alguns dados gerais dos indivíduos entrevistados para auxiliar na compreensão da análise das entrevistas:

Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados da pesquisa

Nome	Idade	Cidade de Origem	Estado Civil	Escolaridade	Quantidade de Filhos	Ocupação
Manoel	64	Catuji/MG	Casado	Não possui	3	Aposentado
Maria	63	Catas Altas/MG	Casada	Ensino Fundamental Completo	3	Aposentada e exerce atividades remuneradas
Eva	61	Jéqueri/MG	Casada	Ensino Fundamental Incompleto	2	Dona de casa
Lucas	71	Carlos Chagas/MG	União Estável	Ensino Fundamental Incompleto	6	Aposentado e exerce atividades remuneradas

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com as informações pessoais dos entrevistados evidenciadas no quadro acima, traremos a seguir o perfil de cada um dos indivíduos, com suas características, singularidades, desafios enfrentados durante o processo de escolarização e acesso as escolas.

3.1 Apresentando os nossos entrevistados

3.1.1 Senhor Manoel, 67 anos, estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental do RECRIAVIDA

Manoel foi o primeiro contactado para participar da realização das entrevistas. Chegamos até o entrevistado ao sabermos de sua participação na Educação de Jovens e

Adultos e pela sua transferência para o projeto de alfabetização de idosos no RECRIVAVIDA¹⁵. O contato inicial foi realizado através de ligação telefônica, pela indicação da professora dele no projeto RECRIVAVIDA, em que apresentamos para o participante o tema do trabalho proposto e sobre o que abordariamos ao longo da conversa. Em nosso primeiro contato, ele estava receoso, tímido e só respondia com frases curtas ou apenas uma palavra.

Ele compareceu na data e hora marcadas, como havia combinado anteriormente por telefone. Previamente, havíamos enviado o *link* para a entrevista via Google Meet para sua filha pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Por se tratar de um estudante idoso analfabeto, com pouca familiaridade com a tecnologia, que apresenta algumas dificuldades cognitivas e, segundo relato de sua filha, que precisa fazer o uso de medicamentos fortes, foi necessário contarmos com a participação da filha, que ficou responsável por auxiliá-lo com os meios tecnológicos. A filha do Senhor Manoel permaneceu ao lado do pai ao decorrer de toda entrevista, e em alguns momentos deu suas contribuições ao depoimento do pai, trazendo esclarecimentos e detalhes sobre as histórias contadas por ele.

O senhor Manoel tem 67 anos, nasceu em Catuji, interior de Minas Gerais, na zona rural, mas é morador do Município de Mariana MG há mais de 27 anos. É casado, pai de três filhas, e sua esposa exerce atividades remuneradas como faxineira. Atualmente, é aposentado por invalidez, mas trabalhou durante um longo período como vigilante noturno. Estudou quando criança somente o primeiro ano do Ensino Fundamental e abandonou os estudos ainda muito cedo. Foi aluno da Educação de Jovens e Adultos e, durante a realização da entrevista, foi possível perceber que foi meu aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental quando participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da UFOP no ano de 2018. O Sr. Manoel desistiu dos estudos na EJA e, atualmente, ainda está matriculado (mesmo com a paralisação das atividades devido à pandemia de COVID 19) no projeto de alfabetização do RECRIVAVIDA. O projeto é oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto e conta com monitores do PIBID para ministrar aulas e atividades diversas.

Nosso entrevistado tem um histórico escolar de desafios e de evasão. Ao abordarmos os assuntos que dizem respeito à escola, ele demonstrou grande interesse, revelando vontade e esforço para aprender, mesmo com suas limitações. Ele nos conta que perdeu o pai ainda

¹⁵ Espaço da Prefeitura Municipal de Mariana - MG que oferece programas socioeducativos para idosos mantidos pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania. Possui aproximadamente 480 inscritos e busca auxiliar no bem-estar social e estimular idosos a realizarem atividades físicas e fisioterápicas. O programa também disponibiliza atividades diversas, como: canto, dança, teatro, oficinas de memória. É lá também que funciona o Projeto de Alfabetização para idosos, organizado e acompanhado pela Universidade Federal de Ouro Preto, no qual sr. Manoel está matriculado.

muito cedo e que não se lembra de uma figura paterna. Sua mãe trabalhava fora como lavadeira e ficava longe de casa e dos filhos a maior parte do tempo. Por isso, ele e os irmãos ficavam nas casas de vizinhos. Sua mãe não teve acesso à escolarização; não sabia ler nem escrever. Após seu falecimento, o Sr. Manoel veio para cidade de Mariana em 1981 para trabalhar.

Atualmente, nosso entrevistado mora com sua família de procriação, sendo 7 integrantes na casa: sua esposa, sua filha, seu genro e os netos. Todos moram em sua casa, que é própria, e a renda mensal gira em torno de dois mil reais. Ele tem 3 filhas com graus de escolaridade distintos: sua filha mais velha estudou até o sétimo ano, sua filha do meio concluiu o Ensino Médio e a caçula foi estudante da Educação de Jovens e Adultos e atualmente cursa Pedagogia na UFOP.

3.1.2 Dona Maria, 63 anos, esposa do Senhor Manoel; concluiu o Ensino Fundamental junto com suas filhas pela EJA

Dona Maria foi a segunda contactada para participar das entrevistas. Chegamos até ela através da abordagem bola de neve. Durante seus relatos de experiência Senhor Manoel nos indicou a participação dela, que é sua esposa e está na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, entrevistamos duas pessoas da mesma família. Quando a nossa entrevistada iniciou os estudos na EJA, ainda não tinha 60 anos. Embora a pesquisa tenha objetivos delineados que não abarquem o perfil etário de nossa entrevistada à época em que estudou, abrimos uma exceção por se tratar de uma história muito particular desta família que tem o Sr. Manoel e a D. Maria como pais. Dona Maria, analfabeta, iniciou seus estudos aos 48 anos de idade e durante sua escolarização estudou com duas de suas filhas na EJA. Elas concluíram a oitava série juntas (hoje 9º ano). Atualmente, ela não está estudando, porém, julgamos este caso relevante para a pesquisa devido a dinâmica familiar e sua complexidade quando o assunto é voltado trajetória escolar e estudos, visto que duas figuras parentais eram analfabetas e iniciam seus estudos tardiamente, assim buscamos conhecer melhor as vivências da família com a escolarização e, mais especificamente, com a EJA.

No início, a senhora parecia um pouco tímida, mas foi se soltando ao longo de nossa conversa. A filha de D. Maria (a mesma que deu apoio à entrevista do Sr. Manoel) ficou responsável por auxiliá-la com os meios tecnológicos e permaneceu ao lado da mãe durante a entrevista. Participou em alguns momentos, dando breves depoimentos e lembrando como

foi estudarem juntas.

D. Maria é habitante do Município de Mariana - MG há mais de 40 anos, é casada com Sr. Manoel (nosso primeiro entrevistado) e mãe de 3 filhas. É aposentada por idade e ainda exerce atividades remuneradas como faxineira. Infelizmente, quando criança, não teve acesso à escolarização devido à localidade onde morava. Desde muito pequena, trabalhava em carvoarias com sua família e seus irmãos. Ela relata que se mudavam constantemente de cidade, devido à demanda do trabalho. Seus pais eram casados e tinham 5 filhos. Mesmo com todo esforço, viviam em extrema pobreza, passavam muitas dificuldades financeiras e até mesmo fome.

3.1.3 Dona Eva, 61 anos, estudante do quinto ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; quando jovem, aprendeu a ler sozinha

Dona Eva foi a terceira contactada para participar da realização das entrevistas. Chegamos até a entrevistada de modo inusitado, pois minha mãe (que está cursando o primeiro ano do Ensino Médio na EJA) conversou com ela no refeitório da escola, explicou sobre a pesquisa que estou desenvolvendo e da necessidade de participantes idosos que retornaram aos estudos. Dona Eva ficou entusiasmada e aceitou rapidamente, deu seu número de telefone para minha mãe e agendou um horário em que estaria disponível para que eu ligasse para ela.

No início da entrevista tivemos alguns desafios com as plataformas digitais. D. Eva estava sozinha e não conseguia acessar o *link* para realização da entrevista pelo Google Meet, mas, após várias tentativas, conseguimos realizar uma vídeo chamada através do WhatsApp, sendo gravada por outro aparelho celular.

A senhora estava animada, simpática e não parecia tímida com as perguntas e nem com a tecnologia, uma vez que conseguiu realizar a vídeo chamada sozinha, sem auxílio de terceiros.

D. Eva tem 61 anos, nascida e criada no interior de Jequeri, casou-se e se mudou para o Rio de Janeiro, onde morou por quatorze anos. Veio para Mariana e mora no mesmo bairro há 22 anos. É casada e mãe de um casal. Atualmente, se dedica às atividades do lar e não é aposentada, mas trabalhou por um longo período como cabeleireira. Em sua residência moram apenas 2 pessoas, ela e seu marido, que é aposentado. A renda mensal é acima de três mil

reais. Os filhos de Dona Eva não moram mais com ela: o filho está cursando Engenharia e a filha tem Ensino Médio completo e cursou por um período Psicologia.

Seus pais eram casados e, juntos, conceberam dez filhos. Assim como Dona Maria, Dona Eva não teve acesso à escolarização ainda na infância, pois morava em uma localidade rural muito distante da escola, impossibilitando os estudos.

3.1.4 Senhor Lucas, 71 anos, estudante do quinto ano da Educação de Jovens e Adultos

O Senhor Lucas foi o quarto e último contactado para participar de nossa pesquisa. Chegamos até ele do mesmo modo que contactamos Dona Eva. Minha mãe o chamou para conversar no refeitório da escola e explicou sobre o estudo e a necessidade de entrevistar pessoas idosas. Ele ficou muito contente com o convite e aceitou imediatamente, assim, deu um cartão com seus contatos para que eu ligasse agendando um dia para conversarmos.

A entrevista foi realizada através de vídeo chamada pelo aplicativo de mensagens WhatsApp e foi gravada por outro aparelho celular pela entrevistadora. No momento da entrevista, o senhor estava sozinho e não necessitou de ajuda de outras pessoas para o uso do aparelho celular ou outros meios tecnológicos.

No início de nossa conversa, o Sr. Lucas me informou que iria colocar o aparelho auditivo para conseguir conversar comigo melhor. No decorrer da entrevista, precisei repetir algumas vezes as perguntas para que ele as entendesse. Desse modo, a abordagem foi diferenciada, exigindo o cuidado de falar mais alto, vagarosamente e realizar mais pausas entre as perguntas, com o intuito de não deixar o entrevistado confuso ou tímido. Desde o início de nossa entrevista, o depoente foi muito solícito em todas as questões, respondeu de bom grado, contou casos e não pareceu constrangido.

Sr. Lucas é nascido no interior da Bahia, mas mudou-se para Carlos Chagas ainda muito pequeno, onde foi criado. Habitante da cidade de Mariana há 30 anos, foi casado por muitos anos e dessa união teve 4 filhos. Divorciou-se da primeira esposa, mas hoje está em uma união estável há 16 anos, na qual teve mais 2 filhas. Em sua residência moram 4 pessoas: ele, a esposa e as duas filhas. Sua mulher tem um salão de beleza e vende produtos femininos de revista, enquanto ele é aposentado, mas continua exercendo atividades remuneradas como capoteiro, trabalhando com estofamentos de carro, sofás, entre outros. A renda mensal da família gira em torno de três mil reais. Suas filhas estão cursando o Ensino Fundamental.

Em sua infância, seus pais não eram casados, e assim como os demais entrevistados,

Sr. Lucas não teve acesso à escolarização ainda pequeno.

3.2 A escola, o trabalho e a família na infância e juventude

Apresentaremos, a partir de agora, as análises de nossas entrevistas. Com o objetivo de conhecer melhor a história escolar dos idosos entrevistados, pedimos que eles nos contassem um pouco sobre a infância e, desse modo, durante a conversa, eles lembraram suas trajetórias de vida, trazendo detalhes sobre a escolarização, passagens e lembranças de momentos difíceis e felizes. À entrevistadora coube a escuta paciente e atenta. Nessa direção, os entrevistados relataram sobre o que faziam na infância e suas experiências:

(...) a gente trabalhava naquela situação na carvoeira, mas não tinha grande coisa, tinha nada, a gente não tinha nada, nada, nada. Passava muita fome, entendeu? Passei muita fome, na companhia do meu pai, que às vezes trabalhava num lugar e não recebia, e muitas das vezes que ele recebia, ele não passava o dinheiro pra casa, gastava, que ele era muito mulherengo, um pai muito ruim pra família. Entendeu? E eu passei muito mal na minha infância, não só eu né, como minha família toda, minhas irmã, meus irmão, tudo passou muita dificuldade. Eu te digo pra você que eu não tive infância (Dona Maria, 63 anos, 9º ano).

Ah brincava né, muito. Brincava com os “colonios” né? Que moravam na casa do meu pai né, as famílias. Então era tudo criança, adolescente. A gente brincava de bandeirinha, de queimada, pula corda. Eram nossas brincadeiras né? Porque a gente não tinha luz na fazenda, né? Então a gente brincava e depois ia dormir (Dona Eva, 61 anos, 5º ano).

Passei muita fome, passei muita necessidade, muita fome. Tinha vez que não tinha nada que comer, a gente quebrava o osso do boi, aquela canela do osso do boi, para tirar o tutano pra fazer gordura pra nós comer com peixe. Não tinha outra coisa. Passei muita necessidade mesmo, passei fome (Senhor Lucas, 71 anos, 5º ano).

Para enfrentar a miséria e a fome, Dona Maria e Senhor Lucas explicaram que era necessário que os irmãos que já conseguiam trabalhar o fizessem. Eles acrescentam que, diferentemente de Dona Eva, não restava tempo para brincar. Afinal, segundo as palavras de Dona Maria, “brincar com quem?”. Ela não possuía contato com nenhuma outra criança, mas somente com os trabalhadores durante o dia. “Só vivia a família, não tinha amigo também não”. Dona Maria, Senhor Manoel e Senhor Lucas trazem, em suas histórias de vida, o trabalho duro nas carvoarias, na roça, puxando e vendendo lenha, tendo, portanto, desde muito cedo, uma infância penosa. Assim, podemos observar a desvantagem social em que se encontravam, não somente as condições de vida, mas também pela escassez de capital cultural

e social, como aponta os ideais de Bourdieu (2007) trazidos no primeiro capítulo desta dissertação. As circunstâncias fizeram com que os três nunca tivessem acessado à escola e que Senhor Manoel abandonasse os bancos escolares muito precocemente – uma realidade muito comum para crianças advindas das classes populares que, como eles, nasceram e viveram em cidades pequenas do interior, como apontam os estudos de Érnica e Batista (2012). Essas famílias enfrentaram, dia após dia, obstáculos para a escolarização, como: a baixa renda familiar, o elevado número de filhos, o trabalho infantil e responsáveis ausentes, pois precisavam garantir o sustento da família como prioridade. A literatura sobre a escolarização das camadas populares discutidas nos capítulos anteriores, como: Nadir Zago (2000), Daniel Thin (2006), Pierre Bourdieu (1998), nos mostra as dificuldades enfrentadas pelas crianças para se manterem na escola, principalmente se considerarmos que a infância de nossos entrevistados foi na década de 1950.

A respeito disso, Zago cita que: “A inserção da criança no trabalho e, sobretudo quando esta representa uma forma de contribuição à subsistência familiar diminui as possibilidades de permanência no sistema educativo” (ZAGO, 1999, p. 69). Portanto, pode-se perceber nos relatos de vida dos participantes desta pesquisa que as razões que os fizeram abandonar os bancos escolares ainda na infância ou até mesmo não ter acesso a esse lugar coincidem, sendo verificados, nesta instância: trabalho infantil, auxílios nos afazeres domésticos e distância da escola.

Na fala dos quatro entrevistados, os fatores primordiais para o abandono ou não da escola eram ocasionados pelo trabalho infantil e a falta de escolas nos lugares onde moravam. Refletindo a realidade de muitos idosos que retomam os estudos ao alcançarem a velhice: a tentativa de “recuperar o tempo perdido” e de um direito negado. Na infância, a escola foi para esses indivíduos o seu *não lugar*, se constituindo apenas como um espaço de passagem, e dificilmente de permanência. A aprendizagem formal era substituída pelo trabalho, prioridade para a subsistência familiar. Conforme já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, Bourdieu (1998) e Souza (2007), nos ajudam a refletir sobre a importância de se considerar o contexto socioeconômico e a estruturação familiar desses estudantes, bem como a necessidade de refletir sobre as desigualdades de classe, que estão intimamente ligadas ao modo como esses alunos reproduzem um ciclo de baixa escolaridade e precariedade econômica.

As memórias da escola desses estudantes com mais de 60 anos foram construídas ao longo de suas vidas, intercaladas com as memórias do trabalho. Este, já na primeira fase da vida, disputou a infância e a juventude dessas pessoas e quase sempre saiu ganhando. Portanto, é uma memória

construída através de retalhos da experiência escolar, do pouco que dela participaram ou imaginaram (PEREIRA, 2012, p. 20).

Pereira chama a atenção para as memórias da escola que se fundem com as memórias do trabalho e também para a dificuldade de dissociá-las. Assim, ao falarmos da Educação de Jovens e Adultos, estamos nos referindo a indivíduos (homens e mulheres) que trazem experiências de infância de difícil permanência nas escolas, à demanda do trabalho e, ainda, a pensamentos e estigmas que os distanciavam das salas de aula, como “mulher não precisa aprender” ou “saber escrever já é o suficiente” e até mesmo pela seletividade que acontece de modo interno na rede escolar (MOLL, 2004).

Inúmeras particularidades estão envolvidas nos percursos escolares trilhados pelos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos e são vivenciados de modo singular. Mas, existem outras circunstâncias que são recorrentes na vida escolar de grande parte dos estudantes provenientes das camadas populares. Nesse cenário, Coura (2008) ressalta que o fato de os sujeitos terem saído para trabalhar muito precocemente é um fenômeno que aproxima os percursos dos entrevistados, pois todos são provenientes de famílias numerosas, de classes populares e que necessitavam auxiliar no sustento da casa.

Indo ao encontro à problemática aqui tratada, os estudos de Azevêdo (2021) também trazem importantes contribuições. O autor ressalta que as difíceis condições de vida atravessam os caminhos dos indivíduos, impondo-lhes responsabilidades, como o trabalho e o cuidado com seus familiares. Portanto, foram crianças com encargos de adultos. Nesse âmbito, as “(...) condições e relações embrutecidas com o mundo conformam o primeiro (des)encontro com a instituição escolar e as esperanças socialmente criadas em torno dela” (AZEVEDO, 2021, p.14). Assim, os estudantes ouvidos são profundamente marcados pelas condições das desigualdades sociais. O contato com a escola e os inúmeros benefícios não se constituíram um campo de possibilidades em nenhuma fase da vida desses indivíduos.

Diversas razões podem ocasionar esse distanciamento escolar: a dificuldade de acesso, a comunicação, seja com o corpo docente ou com os colegas, a necessidade do trabalho para o sustento da casa e até mesmo situações externas que podem provocar a ruptura dos estudos. Nosso único entrevistado que frequentou os bancos escolares foi Senhor Manoel, que traz em seus relatos a agressividade dos colegas e dos professores, muitos dos quais não hesitavam em utilizar a palmatória¹⁶. O idoso não aceitava apanhar ou ficar ajoelhado na frente da sala como

¹⁶ A palmatória foi introduzida no Brasil pelos jesuítas como meio de disciplinar os indígenas que resistiam à aculturação. A prática perpetuou-se na escravidão africana, em que os senhores utilizavam como modo de castigar os negros desobedientes. Posteriormente, a palmatória foi um instrumento para designar castigos aos

forma de castigo e, segundo conta, “preferiu abandonar os estudos” no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para que haja uma educação de qualidade, é necessário haver interação entre o estudante, a instituição escolar, os respectivos responsáveis e a sociedade. Ao pensarmos nas trajetórias escolares dos entrevistados, as quais são marcadas pela entrada e saída das salas de aula, sobressai-se a “evasão escolar”. Segundo Ribeiro,

Expressões aparentemente neutras como “evasão escolar” não são mais do que máscaras, disfarces, de uma escola que, de fato, expõe as crianças pobres pelo maltrato e pela hostilidade com que os trata. O mesmo ocorre com o chamado “menor abandonado”. Ele não é mais do que o menor dissipado, quero dizer, carente de uma escola pública onde possa passar o dia inteiro e receber assistência completa, como ocorre em países que alcançaram o grau de desenvolvimento que temos em outros setores. Sem comida para formar e manter seu próprio corpo, sem assistência médica para manter a saúde e sem ajuda para cumprir as tarefas escolares, nenhuma criança popular progride nos estudos (RIBEIRO, 2012, p. 28-29).

Esse pensamento vai ao encontro das experiências trazidas por nossos entrevistados, pois elas também representam os alunos da modalidade de ensino EJA, de modo geral. Segundo o autor, das motivações que contribuem para o elevado índice de evasão escolar, a repetência, a desmotivação e a necessidade do trabalho, podem ser citadas como características essas que marcam o perfil desse público. Além dessas, há fatores como a extrema pobreza, a fome, as longas distâncias da escola, a falta de segurança e transporte, a falta de uniforme e materiais escolares, a desvalorização do ensino pelos adultos e responsáveis e o casamento e/ou gravidez ainda na juventude, entre outros.

Outra questão importante que podemos perceber sobre os idosos pesquisados se dá pelo fato de que todos os entrevistados tinham familiares e pessoas mais próximas a eles que não possuíam estudo, pois o tempo era dedicado quase que exclusivamente ao trabalho fora de casa. Todos analfabetos, enfrentando a difícil realidade de criar uma família extensa e de contornar as necessidades financeiras e ter o que comer ao final do dia.

A respeito disso Zago (2000) cita a mobilização familiar pautada nas tarefas escolares dos filhos e como a transmissão de valores, a socialização, o apoio e o incentivo do professor, o tipo de percurso escolar e social, entre tantas outras circunstâncias vivenciadas ainda na infância, podem se tornar importantes na construção de trajetórias singulares. O pensamento de Zago é importante para refletir sobre as condições de sobrevivência desses indivíduos

estudantes considerados desordeiros e levados. Os castigos eram aplicados nas palmas das mãos e até mesmo em outras partes do corpo com o propósito de disciplinar. Em muitos casos, era aplicada em excesso.

diante da baixa renda e das dificuldades enfrentadas por eles para construírem seu percurso escolar e concluírem seus estudos. A autora retrata, ainda, sobre a importância da atenção dos pais voltada para a vida escolar do filho, o esforço dedicado por eles para compreender e apoiar, a constante presença na vida do estudante e a aproximação com os professores, auxílio material e a relevância de um grupo de apoio dentro das instituições escolares, auxiliando a permanência desses estudantes, como já demonstraram também outros autores trazidos nos capítulos anteriores a esse.

Ao refletir sobre o distanciamento das instituições escolares (seja por desistência ou o não acesso), pensar as motivações que levaram ao retorno após longos anos sem contato com o saber escolar é de extrema relevância. Nessa perspectiva a obra de Érnica e Batista (2012) retrata sobre a influência do território nas oportunidades educacionais dos indivíduos e como as desigualdades e a vulnerabilidade social impactam negativamente no acesso e oferta educacional. Desse modo, após identificarmos as motivações que fizeram os entrevistados serem analfabetos durante a maior parte de suas vidas, prosseguiremos a análise discorrendo sobre o acesso e o retorno e sobre as questões de sociabilidade dentro do espaço escolar.

3.3 Estudar na EJA e a sociabilidade no ambiente escolar

Agora que os idosos se deparam com tempo livre, muitos apresentam o desejo de aprender e iniciar/retomar seus estudos, fazendo parte do novo perfil de idosos que buscam pelo saber escolar. Como já vimos anteriormente, a decisão de permanecer ou sair da escola é compreendida pelo indivíduo e pelos os professores como uma iniciativa particular, contudo, é apenas a consequência de situações traumáticas vivenciadas no espaço escolar ou fora dele. Já na maturidade, esses espaços têm novas representatividades e, com as dificuldades enfrentadas nesta etapa da vida, as instituições precisam apresentar um diferencial para que eles permaneçam nesses recintos. Assim, a partir da discussão teórica trazida nos capítulos anteriores, constatamos que os que eles pensam sobre a escola, sobre os professores e as suas motivações podem ser indicativos do que os levam a sair todos os dias de suas casas para estudar e continuar o processo de escolarização sem desistir.

Retomamos a pesquisa realizada por Pereira (2012), que observa algumas motivações pela busca da EJA, dentre elas a ocupação do tempo livre, oportunizando benefícios para a vida dos indivíduos. Como ressaltado pela autora, os idosos buscam atividades para marcarem suas participações e ter visibilidade. Assim, ocupam o tempo com um projeto que foi deixado

de lado, mas que poderá oportunizar a socialização e novas vivências, estimulando o desenvolvimento mental e a adaptação a diversas situações, incluindo as de conflitos, criatividade e a valorização pessoal (PEREIRA, 2012,).

Mas é preciso ter em mente que nem sempre o retorno para esses idosos é marcado pela leveza, pois muitos ainda carregam consigo o paradigma de que na velhice não se consegue aprender e que a escola não é lugar para eles, mas, sim, para crianças e jovens. Em suas experiências, eles citam as dificuldades da vida enquanto analfabetos:

Chega alguma coisa no celular, eu preciso pedir os outros pra olhar pra mim. Se a minha sobrinha não tiver em casa, minha neta não tiver em casa. Como que eu vou aprender? Ah, ler... Aí não tem jeito, né? Eu tenho que pedir a ela (...) (Senhor Manoel, 67 anos, 1º ano).

Aqui, portanto quando eu chegava num ponto de ônibus, por exemplo, que o posto de saúde era aqui embaixo e a gente morava mais lá pra cima do centro, eu ficava no ponto perguntando... aquele ônibus vai pra onde? Que ônibus é aquele? (Dona Maria, 63 anos, 9º ano).

As dificuldades assim, por mais que eu aprendi a ler na bíblia, eu não lia perto dos outros. Eu lia passava direto não tinha nada de pontuação, então com isso eu me travei. É de escrever cartas, de até mesmo conversar né? Com medo de falar um português errado, alguma coisa errada eles me criticarem. Então isso, isso me travou muito (Dona Eva, 61 anos, 5º ano).

Ficar gaguejando algumas coisas para ler, ficar: “Quê...? Quê...?”. Aí então eu achei que não era legal, achei que tinha que voltar estudar e ficar lendo direitinho, escrevendo direitinho sem gaguejar, né? As vergonhas que eu já passei, eu acho que a pessoa que não tem leitura é ruim pra pessoa mesmo, porque a gente passa muita vergonha na cara (Sr. Lucas, 71 anos, 5º ano).

O enfrentamento de inúmeras situações e dificuldades ao longo da vida faz com que o estudante idoso atribua à instituição escolar um significado diferenciado. No caso dos entrevistados, eles conferem à escola a missão de realizar o sonho de aprender o saber formal, de serem alfabetizados e de se aprimorarem.

Ao refletir sobre essa questão, constatamos que ter uma sociedade que saiba ler e escrever deveria estar no topo de prioridades de todos os países, pois a alfabetização possibilita a participação efetiva do indivíduo na sociedade, trazendo o sentimento de pertencimento a essas pessoas. Contudo, como trazido no Capítulo 2, os índices de analfabetismo ainda são alarmantes para essa parcela da população brasileira, configurando-se um direito que continua sendo negado.

Desse modo, a motivação surge de distintas situações ou por desejos que os fazem superar os obstáculos. No caso dos entrevistados, o retorno se deu por razões especiais. Se,

por um lado, os jovens frequentam as instituições escolares não por escolha, mas por obrigação legal, por outro, os idosos buscam esses espaços para dar continuidade ou por ter a oportunidade do processo de escolarização por interesse próprio. Paula (2009) aborda sobre os desafios de pensar uma educação não reducionista, voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Pensar a EJA somente a partir de conhecimentos técnicos com o intuito de formar os sujeitos para o mercado de trabalho limita a modalidade de ensino aos que procuram essa formação, não sendo estes, em geral, os idosos. Assim, compreender as expectativas dos idosos que retornam para as instituições escolares na velhice é de extrema relevância para ofertar aquilo que eles buscam.

Ao serem questionados sobre as motivações que os levaram para escola, encontramos diferentes respostas de nossos estudantes entrevistados: “Ah, pra mim é... saber ler mesmo. É... eu quero, por exemplo... eu quero... ler um pedacinho da Bíblia, pra mim ler qual a mensagem que tá passando” (Senhor Manoel, 64 anos, 1º ano). O Senhor Manoel, durante nossa conversa, demonstrou interesse em aprender a ler para conseguir realizar tarefas sozinho e para ter mais independência, como poder visualizar mensagens no celular, conversar com outras pessoas, ler as passagens da Bíblia, entre outros. Os demais entrevistados apresentaram interesses distintos:

É porque, como meus filhos são casados, meu esposo está aposentado e eu não tenho nenhum compromisso, então... Tô estudando, Ingrid, não é pra prestar vestibular e nem pra arrumar emprego... pra isso eu pago minha autonomia. Sou autônoma, eu pago meu INSS. Eu estudo pra aprender mesmo. (...) Pra mim aprender. A pergunta é essa, né? Eu decidi estudar pra mim aprender, pra mim. Não é pra mostrar a ninguém, é pra mim ter uma segurança, né? No que eu vou fazer e falar com os outros (Dona Eva, 61 anos, cursando 5º ano).

Foi por causa que eu ficava, é igual eu te falei antes, ficava nos ponto de ônibus perguntando as pessoas pra onde o ônibus ia entendeu? Aí teve uma vez que eu tava com os menino tudo debaixo de chuva, o ônibus que eu vim pro posto, eu perdi ele lá no ponto lá em cima, perto no centro, porque não sabia ler. E com os menino tudo na chuva pra poder descer pro médico (Dona Maria, 63 anos, 9º ano).

Eu acho que o cara, quando o tem estudo pouco, eu acho que tem que procurar estudar mais porque estudo pouco não adianta, tem que estudar um pouquinho mais pra ler as coisa direito, entendeu? Aí quando eu ia ler as coisas, porque tem hora que conforme a letra, quando entrava dois s, um h coisa assim aí eu me atrapalhava, né? Aí falei: “Não, tenho que voltar a estudar porque não tá legal não...” (Senhor Lucas, 71 anos, 5º ano).

De acordo com os relatos de nossos entrevistados, percebe-se que o interesse em

aprender a ler e a aprender pode ser identificado como maior fator para busca e permanência deles na escola. Por trás da força de vontade desses indivíduos, existe a busca por autonomia e pela ruptura dos estigmas que carregam consigo, assim o retorno aos bancos escolares “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996, p. 37).

A expressão “Educação ainda que tardia” traduz a luta pela liberdade de uma opressão vivenciada desde os primórdios da era colonial (SANTOS, 2003, p. 107). Nesse mesmo viés, Santana (1996) evidencia que os estudantes procuram a escola pelas exigências do mundo letrado e, assim, acreditam que, ao dominar as habilidades de leitura e escrita, conquistarão a independência. Também nesse sentido, Santos (2003, p. 111) cita que estudar deixa de ser unicamente o meio de “adquirir coisas, é você poder se sentir, se posicionar diante da vida e das pessoas”. Na mesma direção Camargo e Martinelli (2006, p. 199) trazem a ideia de que “o significado de ser alfabetizado está vinculado à questão da ascensão social, mas principalmente com a autoestima”. Estas últimas autoras citam os ideais Fátima (1997), que em sua pesquisa investigou as expectativas educacionais dos estudantes, e traz o pensamento de que “os alfabetizados buscam a superação das dificuldades diárias por meio da escolarização e procuram um curso de alfabetização para atender às exigências sociais, econômicas políticas e culturais da sociedade” (FATIMA, 1997 *apud* CAMARGO; MARTINELLI, 1996, p. 200).

Tendo isso em vista, os indivíduos trazem depoimentos positivos com relação à escola, afirmando mudanças no dia a dia “pois aprenderam a ler e escrever, eles se comunicam melhor, aumentaram sua autoestima, resolveram com mais facilidade os problemas do cotidiano, melhoraram o desempenho profissional e a visão da vida e do mundo” (*Idem*).

Ainda nos dias atuais, poucas pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre a motivação de alunos mais velhos diante da aprendizagem e de como esse processo se desenrola. No relato dos entrevistados, foi possível perceber a empolgação e as motivações que os fizeram buscar a escola, como a vontade de aprender e a busca por mais independência, autoestima e confiança em si mesmos. Sobre isso, Lima (2007) destaca a motivação como um fator determinante para o processo de ensino aprendizagem na velhice. Oliveira (2010), por sua vez, traz o potencial da motivação afirmando que ela auxilia indivíduos de diferentes faixa etárias a ultrapassarem os desafios com que se deparam. Dessa maneira, estar na EJA não está diretamente relacionado à continuidade (ou até mesmo início) de um percurso escolar que foi

negado, mas à oportunidade maior de se abrir para um novo mundo e de se redescobrir.

Consequentemente, ao ocuparem as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, os estudantes idosos se deparam com colegas de turma de diferentes idades¹⁷, e uma questão pensada nesta pesquisa se dá na sociabilidade no ambiente escolar. Em nossas entrevistas, os estudantes falam brevemente sobre as relações com os alunos mais jovens e citam a conversa paralela como uma problemática:

(...) Muitas das vezes atrapalhava, mas a professora era muito brava, né? A professora mandava parar, que se não quisesse estudar que tinha gente de idade lá que trabalhou o dia inteiro e eles não tava fazendo nada, que se não quisesse estudar que se retirasse da sala. Ela convidava pra sair mesmo, né? Ela convidava mesmo pra sair da sala e deixar quem tava querendo estudar de verdade (Dona Maria, 63 anos, 9º ano).

Eu nao tenho problema com nenhum aluno porque eu dentro da sala concentro nos meus estudos, eu nao olho vida de ninguém, tem uns lá muito falador lá, mas esses daí eu deixo pra lá, né? Eu não tenho nada a reclamar também não. Sempre em sala tem um que é danado né? Tem um falador demais lá, tem dois, mas eu não dou confiança também não. Aquela falazada atrapalhando a gente (Senhor Lucas, 71 anos, 5º ano).

O Senhor Lucas demonstra grande contentamento em estar estudando aos 71 anos de idade e cita, em vários trechos de sua entrevista, que buscou a instituição no anseio de aprender mais e aprimorar a sua leitura. Elogia muito a cidade e a escola em que está matriculado, mas quando perguntado o que acha de menos interessante na escola, aponta:

Menos interessante que eu acho é aquelas pessoas que vão pra sala de aula e não vão pra aprender, uns vão no sentido de querer namorar, outros vai pra falar, esses daí que eu acho menos interessante, porque eu acho que a escola é um lugar de cê ir pra fazer seus estudos e aprender. Lá na minha sala tem garoto lá com 18 anos que voltou estudar e tá lá estudando, na verdade a gente passando eles pra trás porque o camarada desde novo não fez aquele esforço pra poder estudar e agora tá lá, tá no EJA (...) No começo, eu mandei falar com minha esposa: Meu Deus comé que eu vou fazer com aqueles falador na cabeça da gente?! Que eles nem estudam e nem deixa ninguém estudar. A professora chamava atenção, porque tem gente que você chama atenção dele entra aqui e sai aqui (faz um gesto). Ele não dá confiança, né? Mas eu fui levando, larguei aquilo pra lá. Fiz de conta que não tê escutando nada, toco pra frente (Senhor Lucas, 71 anos, 5º ano).

Por meio de sua fala, é possível notar que a conversa paralela e o barulho dos alunos

¹⁷ As classes multisseriadas são um modo de organização de ensino em que o docente leciona para diferentes séries do Ensino Fundamental de forma simultânea, com estudantes diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento.

mais jovens se apresentam como uma problemática para os idosos para se concentrarem nas aulas. Nesse ínterim, devemos lembrar que se tratam de duas gerações distintas que carregam consigo significados e objetivos diferentes no que se refere à escolarização. Diferentemente dos jovens, os idosos ingressam nesses espaços para aprender e não somente para estarem matriculados na escola, como uma obrigação, e, além disso, precisam do silêncio para a concentração e para adquirir novos conhecimentos.

Portanto, ao trazermos sobre a convivência intergeracional dentro das salas de aula, é relevante pensarmos sobre o compartilhamento de objetivos que podem apresentar disparidades, pois dois grupos etários poderiam desfrutar de bons momentos, visto que cada um traz inúmeras experiências, conhecimentos e atribuições que podem partilhar com o outro, gerando trocas importantes. Mas, como percebemos pela literatura apresentada no capítulo anterior e pelas entrevistas, o perfil dos jovens citados pelos nossos entrevistados trafega por outra via, assumindo formas diferentes de ser e de se comportar nas instituições escolares.

3.4 A família e outros agentes de apoio na escolarização tardia

Durante a realização das entrevistas, um aspecto relevante que surgiu em todas as falas foi a importância do incentivo de seus familiares e pessoas mais próximas para que eles iniciassem seus estudos ou retornassem à escola. Desse modo, trataremos neste tópico sobre a importância e influência da família nos processos escolares dos estudantes idosos.

Ao lembrar sobre seu processo de escolarização, o Senhor Manoel nos conta que seus pais não sabiam ler e escrever e que não tiveram acesso à educação quando mais jovens. Anos mais tarde, ao formar sua família, ele lembra sobre os estudos de sua esposa e suas filhas. A esposa do Sr. Manoel era analfabeta e retornou à escola pelo desejo de saber assinar o seu nome corretamente e de aprender a ler. Sobre isso, sua filha nos conta:

Assim... o que que acontece...?! A minha mãe, ela quis voltar a estudar, voltar não... Ela queria estudar porque ela não sabia – igual já disse – ela não sabia nem ler e escrever, e quando ela foi assinar na identidade dela, ela assinou errado, e ela falou que um dia ela iria assinar da forma certa. E ela iria voltar a estudar para pelo menos aprender escrever o nome dela, aí foi por isso que ela voltou a estudar (Filha do Senhor Manoel e da Dona Maria).

A esposa do senhor Manoel retornou à escola após longos anos de interrupção em seus estudos; mesmo não sabendo ler e escrever, persistiu para conseguir assinar seu nome de modo correto. A história desta mulher vai ao encontro da pesquisa de Coura (2008), ao

afirmar que o retorno à escola para os idosos está interligado ao aumento dos espaços de convívio social, bem como ao desejo de aprender, à melhoria das relações familiares e à autoimagem. Dona Maria estudou até completar o oitavo ano do Ensino Fundamental e deixou os estudos por “achar que tirando a oitava série não precisava continuar mais”. Seu objetivo principal estava centrado em ser alfabetizada e ela conseguiu alcançá-lo. Assim, se afastou da sala de aula para se dedicar ao trabalho e ao cuidado da casa.

Ao prosseguirmos com a entrevista, a filha de Senhor Manoel nos contou que chegou a fazer oitava série com sua mãe e irmã, e que as três estudavam na mesma sala de aula na modalidade EJA, tendo concluído o oitavo ano juntas. Perguntamos o que a fez frequentar a Educação de Jovens e Adultos e ela nos respondeu:

Então... Eu fui repetente, eu tive muita dificuldade na minha infância, né? Eu cheguei [trecho incompreensível] de professoras minhas dentro da sala de aula. Então, assim... foi uma fase bem ruim da minha vida escolar, assim na infância, eu sofri muito então isso acabou atrapalhando meus estudos. Mas isso não atrapalhou eu dar continuidade sabe? (Filha do Senhor Manoel e da Dona Maria).

A fala da filha do Sr. Manoel e de D. Maria nos faz recordar sobre o pensamento de Zago (2000), que discorre sobre o fenômeno de fragmentação do curso escolar, o qual, muitas vezes, é reproduzido em situações que se assemelham a dos pais no tocante à educação e ao trabalho. Todavia, a filha dos entrevistados passou pela EJA, concluiu o Ensino Médio e continuou os seus estudos. Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto. O caso desta jovem é semelhante a tantas outras crianças que não encontram na escola um espaço de acolhimento e atenção para suas necessidades de aprendizagem, mas que, posteriormente, através da EJA, conseguiram chegar à Universidade. Nesse sentido, Viana (1998) ressalta que nos meios sociais em que há imprevisibilidade de um projeto escolar, as inúmeras oportunidades e experiências de socialização podem auxiliar na sobrevivência escolar. Foi o que aconteceu com ela.

Podemos perceber com os relatos sobre a família do Sr. Manoel e de D. Maria o quanto estudar tem valor para o grupo familiar. Os dois entrevistados nasceram e foram criados por famílias analfabetas, passando longos anos convivendo com o analfabetismo e suas dificuldades e, posteriormente, tendo ingressado na escola com o intuito de buscar o saber escolar. Suas filhas também enfrentam interrupções na trajetória escolar, mesmo vivenciando a experiência de estudar em um contexto de democratização da escolarização básica. A EJA, para essa família, apresenta grande importância, pois a mãe, o pai e as duas

filhas passam por essa modalidade de ensino (com distintos objetivos e percursos escolares singulares) e veem nela a oportunidade de realizar seus sonhos.

Nessa perspectiva, o apoio da filha caçula de Sr. Manoel e de D. Maria foi um fator decisivo para buscar a escolarização. Quando perguntamos à D. Maria sobre o que contribuiu para que ela voltasse aos bancos escolares, ela responde com humildade: “As minhas filhas, já te falei. Elas me incentivaram muito a voltar para escola porque eu tinha vontade de aprender, entendeu?”. E completa, dizendo: “Elas ficavam me incentivando... ‘Vai mãe, a senhora vai aprender’. E aí, olhando as ideias delas, eu fui” (Dona Maria, 63 anos, 9º ano do Ensino Fundamental). Logo, neste caso, as filhas incentivaram os pais a iniciarem os estudos e os auxiliam em suas tarefas escolares, estimulando-os para que não desistam.

A literatura nos demonstra que os apoios intergeracionais, através de arranjos familiares, têm se manifestado de modo crescente como artifício de sobrevivência, e nas mais variadas formas. Uma das estratégias é a coresidência, em que as variações na renda tanto dos pais como dos filhos exercem importante função. Logo, é possível notar a relação bidirecional: em que o indivíduo idoso proporciona apoio financeiro, zela pelos cuidados e pela educação da geração mais jovem, e, futuramente, com a chegada da idade e da dependência, obtenham maior cuidado e companhia (FINGERMAN *et al.*, 2012). Nesse âmbito, a bidirecionalidade e a solidariedade intergeracional estão presentes mais fortemente na relação entre mãe e filha, uma vez que existem comportamentos de trocas, auxílio e apoio maior entre as gerações de mulheres, possibilitando melhor qualidade no relacionamento familiar e para a vida dos idosos. Mas, de forma geral, para além das trocas financeiras e instrumentais, existem inúmeras possibilidades para a transmissão de conhecimentos, sentimentos e valores entre as distintas gerações.

Essa relação pode ser visualizada quando perguntamos à Dona Maria se havia alguém em sua família que a auxiliasse nas tarefas escolares, e ela responde, se referindo às filhas: “Aí, tem, aí. Sempre a Joana, a Mariana¹⁸, tudo me dava muita força. Quando uma não podia, a outra podia, entendeu? Mas sempre tinha uma que entendia mais do assunto, né?”. Nesse mesmo sentido, Dona Eva também cita o apoio dos filhos “Ajuda. A minha filha sabe os horários de escola e nem vem aqui. Ela sabe que eu to apertada, preparando as minhas matérias, estudando. Não eles entendem, compreende e incentiva, ajudam”.

Também nos chamou atenção o apoio e o incentivo dos cônjuges dos entrevistados. O Senhor Lucas e a Dona Eva são casados com pessoas que concluíram o Ensino Médio, e

¹⁸ Nomes fictícios com o intuito de preservar a identidade das filhas de nossa entrevistada.

assim trazem em seus relatos não só a manifestação a favor de seus estudos, como o auxílio com as tarefas escolares, o apoio emocional para o comparecimento às aulas e o estímulo para irem em frente e não desistirem. Desse modo, observamos que a rede de apoio familiar¹⁹, o incentivo, as trocas e todo auxílio dos filhos e cônjuges foram essenciais para que esses sujeitos iniciassem seus estudos, mesmo que tardiamente, e superassem as dificuldades. Todo esse processo auxiliou na busca de mais autonomia e segurança, na participação social e a confiar mais em si próprio, assumindo uma nova postura diante da velhice e fortalecendo os laços com seus familiares.

3.5 As mulheres e os estudos: algumas reflexões sobre as diferenças de gênero e a tripla jornada de trabalho

Embora a amostragem da pesquisa tenha sido muito pequena, no decorrer das entrevistas a temática gênero surgiu fortemente em alguns relatos apresentados por nossas depoentes. Portanto, neste item trataremos sobre os desafios enfrentados pelas estudantes para conseguirem acessar a escolarização sendo mulheres.

Aprender a ler e a escrever foi, durante toda a vida de Dona Maria, um sonho que parecia distante. Na infância não foi possível ter acesso devido às localidades onde morava e ao trabalho duro nas carvoarias o dia todo. Os anos foram passando e o trabalho sempre esteve em primeiro plano, afinal, era dele que tirava seu sustento. Vieram o casamento, os filhos e a sobrecarga de cuidar de tudo e todos. Estudar tardiamente trouxe para nossa entrevistada alguns desafios e “uma correria só”, uma vez que conciliar o trabalho, estudo, casamento e filhos não é tarefa fácil. Quando questionamos sobre as dificuldades enfrentadas por ela em seu processo de escolarização, a entrevistada cita: “A dificuldade é porque eu trabalhava né, e tinha que sair pra estudar né, essa foi a única dificuldade”. Conciliar família, trabalho e estudo foi, para ela, um obstáculo que exigiu comprometimento para que o sonho não fosse deixado de lado.

Inúmeras pesquisas e estudos evidenciam que o perfil dos estudantes da EJA é composto majoritariamente por indivíduos que necessitam trabalhar e estudar simultaneamente, sendo uma das maiores motivações para a evasão deste público. Dona Maria precisava equilibrar a rotina pesada de trabalho, cuidado com os filhos e o estudo

¹⁹ Entende-se aqui como Rede de Apoio, de acordo com Brito e Koller (1999) um conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo.

noturno. Nessa perspectiva, retomamos os estudos de Camarano (2020), que traz em sua pesquisa a relevância da renda dos idosos dentro das famílias brasileiras. Para corroborar, há os dados do PNAD Contínua (PNADC) no ano de 2019, dos quais, das 72,6 milhões de moradias brasileiras, 35,0% possuíam pelo menos um idoso residindo. Nestas moradias habitavam 65,3 milhões de pessoas, cerca de 2,6 pessoas por residência, sendo 30,9 milhões não idosos. Entre os não idosos, 16,9 milhões não possuíam atividades remuneradas. Desse modo, os idosos contribuem com 70,6% da renda destas moradias e 62,5% de sua renda é proveniente de aposentadorias ou pensões.

A infância de Dona Eva, por sua vez, foi marcada pelas brincadeiras com os irmãos e amigos na fazenda, mas, durante o dia, ela era responsável por auxiliar sua mãe nos serviços domésticos. Em seu relato, é perceptível a separação do trabalho entre homens e mulheres, visto que as filhas assumiam os trabalhos domésticos e o cuidado com os irmãos menores, e que os filhos se ocupavam do trabalho na lavoura. “Trabalhava, é assim... os meus irmãos trabalhavam puxando milho, no carro de boi né. Eles ajudavam. E eu ajudava minha mãe né? Que a gente tinha que fazer comida, lavar as roupas que era muita gente. Ajudava no serviço doméstico, né?”.

Ao refletirmos sobre quem são essas mulheres idosas, é necessário compreendermos, de antemão, o contexto cultural e histórico que vivenciaram quando ainda meninas, sobre o abandono escolar ou as motivações que levaram a não frequentarem o espaço escolar. A pesquisa realizada por Guacira Louro (2001) buscou investigar os processos educativos de meninos e meninas no início do século passado, especialmente os pertencentes às camadas populares, ressaltando a importância de não entender a educação de modo universal dentro da sociedade, pois isto incorreria em uma mera simplificação.

Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. (...) As diferentes origens dos "trabalhadores livres" também implicavam diferentes práticas educativas. (...) Suas diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileira (como operários fabris, lavradores, ou pequenos proprietários) também teriam consequências nos processos educativos (LOURO, 2001, p. 444-445).

Sobre as meninas, Louro pondera:

No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas

domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas (LOURO, 2001, p. 445).

A experiência vivida por Dona Eva reflete o que foi trazido pelo excerto acima. Por morar em uma fazenda que era localizada a muitos quilômetros de distância da escola, levando horas para este trajeto, ela e seus irmãos não tiveram acesso à escolarização. Todos eles nunca entraram em uma sala de aula e não conheciam o jogo escolar. Ao ser questionada sobre os seus pais, Eva responde com bastante sinceridade:

Eu acho, né...? Eu acho que eles, eu penso que eles deveriam ter investido a gente nos estudos, poderia ter colocado a gente dentro da cidade, na casa de um parente, que na cidade tinha escola pra gente estudar. Mas aquele tempo, pra eu te falar a verdade, Ingrid, os pais prendiam muito as meninas, as filhas mulheres. Eles tinham medo de ir pra cidade deixar morar na casa de alguém, arrumar namorado e engravidar. A palavra certa era essa (Dona Eva, 61 anos, 5º ano).

Em uma pesquisa realizada por Laffin (2013), são abordados os indicativos culturalmente naturalizados de uma concepção das famílias em relação às mulheres e aos estudos, pois, para a maioria dos chefes de família não havia necessidade de as meninas e moças frequentarem as instituições escolares. Esse pensamento nos leva à reflexão sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres em razão do que foi/é considerado apropriado em momentos históricos. Para a autora supramencionada, essa noção está ligada ao

(...) que se pode observar relativamente aos modos como determinados grupos sociais são representados ou o quanto eles exercitam como relações de dominação e vivem o poder na vida social. São diferentes representações das imagens de ser homem e ser mulher em nossa cultura (LAFFIN, 2013, p. 150).

Ávila (2010), por seu turno, levanta a reflexão sobre os espaços privados dessas famílias, que, desde muito cedo, são modelados e delimitados quando o assunto é educação de meninas e meninos. Esta autora aponta que somente nos seios familiares em que não há presença de filhas mulheres ou em que estas ainda são muito pequenas para assumirem o cuidado com os irmãos mais novos e os afazeres domésticos, é que o serviço é designado aos meninos. Mas, caso tenha uma menina com idade considerável para exercer o trabalho, a ela será incumbido tal tarefa, ao passo que o menino assumirá os trabalhos externos e maior flexibilidade para as tarefas domésticas. Também de acordo com Ávila (2010), as meninas

enfrentam um “treinamento” que, muitas vezes, as levarão, no futuro, a um caminho profissional que mulheres das camadas menos favorecidas encontram: a entrada no mercado de trabalho em “casas de família”, como elas próprias nomeiam.

Ávila (2010) ressalta ainda que as mulheres de camadas populares sofrem maior sobrecarga que as de camadas médias e altas, sendo a escassez de recursos financeiros e as condições precárias de moradia e trabalho os agravantes. Em outro passo, as mulheres privilegiadas economicamente podem usufruir dos serviços de empregadas domésticas para realizarem as tarefas, o que lhes proporciona tempo livre para se dedicarem a outras coisas, como o lazer, a área profissional e até mesmo os estudos.

3.6 Projetos de Futuro

No decorrer deste trabalho trouxemos os depoimentos dos entrevistados e as temáticas evocadas quanto ao ingresso e retorno dos indivíduos idosos aos bancos escolares. Assim, os relatos perpassam por lembranças e memórias dos estudantes da modalidade de ensino EJA, para os quais, na infância, foi negado o direito aos estudos, sob o ponto de vista de um contexto que legitimava o entendimento de que não cabia a esse público usufruir de tal privilégio. A escola era o não lugar deles (PEREIRA, 2012).

Contrariando os preconceitos e estigmas que os idosos são submetidos ainda nos dias atuais, essas pessoas buscam a escolarização tardiamente e ressignificam seu olhar para a educação como seu lugar de direito. Embora tenham enfrentado o não acesso ainda na infância e juventude, esse sonho pode (e deve) ser realizado em qualquer fase da vida, afinal, a idade é só mais um número, como diz uma de nossas entrevistadas.

Entre o público entrevistado, o trabalho infantil surge como um grande impasse nos percursos escolares dos sujeitos, afastando-os do sonho de serem alfabetizados. Agora, anos mais tarde, com suas vidas encaminhadas, famílias formadas e filhos criados, a escola se apresenta como um mundo novo, carregado de possibilidades e descobertas. A educação pode, portanto, mudar o mundo dos idosos, auxiliando-os na percepção das necessidades de mudanças, de perceberem a força que possuem, na própria valorização, na autoimagem, na recuperação da autoestima, e no modo de se inserirem e interagirem socialmente, bem como de criarem consciência para exercer efetivamente a sua cidadania, assim conseguindo buscar o reconhecimento de seus direitos e espaços.

Como tratamos anteriormente, inúmeras são as motivações que levam os estudantes

idosos a procurarem as instituições escolares. Outrossim, as significações que esses estudantes idosos fazem do processo escolar podem ser distintas e plurais. Coura (2008) cita que a escola pode se apresentar como modo de completar algo que ficou em déficit na vida dessas pessoas, e a busca pelos estudos pode trazer mais sentido para a vida delas. Nessa direção, evidenciaremos os projetos de futuro de nossos entrevistados. Assim, quando perguntamos à Dona Maria o que ela gostaria de fazer no futuro, quais são seus objetivos, ela respondeu:

Olha, o que eu tinha que alcançar no meu objetivo, eu acho que eu já alcancei... por causa que é igual eu te falei, eu ficava perguntando os outros, passava uma receita de remédio eu precisava perguntar os outros, é ia em qualquer lugar eu perguntava que rua é aquela, né? Então eu já alcancei (Dona Maria, 63 anos, 9º ano).

Dona Maria realizou seu sonho de infância e conseguiu aprender a ler e a escrever ingressando na Educação de Jovens e Adultos aos 48 anos de idade; além, foi persistente e, com muita força de vontade e determinação, concluiu o Ensino Fundamental. Então, parou os estudos porque tinha conquistado seu objetivo e não viu necessidade de continuar o Ensino Médio. Aposentada, ela pretende voltar para a roça, viver no sossego com seus netos e bisnetos, agora com fartura na mesa, deixando para trás as lembranças da miséria e da fome.

Seu marido, por outro lado, ainda não conseguiu realizar o sonho de ser alfabetizado. Frequenta as salas de aula há bastante tempo e permanece firme em seu objetivo de superar o título de analfabeto. Sobre seu projeto de futuro, ele ressalta:

Eu quero aprender a ler mesmo viu, sinceramente... Chegar pra estudar, daí (fala alguma coisa que não consigo entender) minha sobrinha, tem alguma coisa que tá passando no meu celular? Ai, meu Deus, como que eu vou ler?! Aí, eu tenho que pedir a ela. Às vezes, “o minha filha olha aqui pra mim, quê que isso que tá escrito aqui? Que num tá”. Eu num tenho ideia nenhuma... eu tenho um celular. (...) Pegar um livro pra ler, estudar... aí é outra coisa, né? (Senhor Manoel, 67 anos, 1º ano).

Em sua fala, podemos notar a vontade do idoso em aprender a ler para conseguir realizar tarefas aparentemente simples do seu dia a dia, sem necessitar de ajuda. Nos dias atuais, com a expansão da tecnologia, os idosos possuem aparelhos celulares e participam ativamente dos aplicativos de mensagens para se comunicarem. Com base nisso, o Sr. Manoel tem como maior queixa não conseguir visualizá-las sozinho, então, ele demonstra vontade de saber mais como mexer com as tecnologias.

Dona Eva, por sua vez, está muito animada em iniciar seus estudos e traz como lembrete a si mesma que a idade é só mais um número, que não diz quem ela é, e o que pode ou não ser feito. Ela decidiu sair da zona de conforto aos 61 anos e seus objetivos baseam-se, inicialmente, na escolarização.

Igual eu te falei, eu não tenho projeto pra fazer vestibular e nem projetos pra arrumar emprego, né? Eu não tenho. Eu tô fazendo assim pra mim aprender mais mesmo e quem sabe tirar até o segundo grau, né? Se for da vontade de Deus, se Deus achar que eu mereço, meu projeto é esse só mesmo. E tirar a carteira de motorista e fazer natação. São os meus três objetivos, pra escola eu já voltei. (...) E pra tirar a carteira, até pra mim tirar a carteira tem que ser doutor primeiro. Como que eu vou responder as questões primeiro, se eu não estudar? (Dona Eva, 61 anos, 5º ano).

Alguns projetos de futuro de Dona Eva demandam a escolarização básica para conseguir alcançá-los. Tendo isso em vista, a idosa busca as salas de aula para aprender com professores, dentro do sistema escolar. Perguntamos para D. Eva em que os estudos irão contribuir para alcançar seus objetivos e ela respondeu:

Vai me ajudar tirar carteira. Vai me ajudar pra mim dar uma palestra né, igual na igreja eu dou... pra mim ler com segurança, pra mim escrever alguma coisa, mandar mensagem no WhatsApp pras pessoas com as pontuações direitinho, vai me ajudar muito nessas coisas e é pra isso que tô estudando (Dona Eva, 61 anos, 5º ano).

Em seu relato, é possível notar como a escola é determinante na alçada de voos maiores para Dona Eva, já que ela entende que esse espaço possibilitará para si o sentimento de melhora na autoestima, na confiança em si mesma, indo ao encontro do que pontua Oliveira (2015), que ressalta os benefícios da inserção dos idosos nos espaços educacionais, auxiliando na aquisição de novos conhecimentos, na integração social, na valorização pessoal, entre outros, o que ocorre a partir da constante atualização das pessoas.

Nessa direção, as falas de Senhor Lucas coincidem com Dona Eva quando o assunto é voltado para a elevação da autoestima e para “aprender um pouquinho mais”. Ele ressalta que não tem nenhum projeto para o futuro:

Nenhum. Meu projeto de estudo é igual eu falei com você: pegar alguma coisa pra ler e ler corretamente. Eu não tenho vontade assim de aprender mais nada com essa profissão que eu tenho. (...) Querer aprender outras coisas, eu não quero aprender mais nada; eu só quero pegar uma coisa pra ler e ler corretamente, e é isso que eu quero. Fazer as coisa bonitinho. Agora, sobre o

futuro pra outras coisas, trabalho eu não tenho vontade. Por exemplo, os materiais que eu trabalho com eles, eles têm muito nome assim, quase meio inglês, meio atrapalhado o nome, às vezes fora do normal. Então, a pouca leitura, o cara, como diz os outros, né? Vai ver feijão por camarão! (Senhor Lucas, 71 anos, 5º ano).

O Senhor Lucas chama atenção para como a escolarização irá ajudá-lo no dia a dia e em seu trabalho, fazendo com que ele consiga ler com mais segurança, sem ficar gaguejando e necessitando da ajuda de sua mulher para entender os nomes dos materiais que precisa encomendar para sua oficina. Os dois entrevistados expõem a vontade de serem cada vez mais independentes em suas ações rotineiras, demonstrando certo incomodo ao ter que recorrer aos cônjuges e filhos para lerem e resolverem algo. Buscando mais autonomia em uma sociedade letrada, como aponta Bourdieu (1992).

Ao refletirmos sobre as análises realizadas acima, é imprescindível discorrermos sobre a escolarização dos familiares e os fatores históricos deixados pelo Brasil colônia por anos a fio: por tempo demasiado, a educação não foi entendida como um direito da população de modo geral. O atraso educacional no país atingiu homens e mulheres, e, ao pensarmos sobre o percurso de escolarização desses sujeitos, é necessário levar em consideração não apenas as diversidades de gênero, mas as diversidades de pertencimento social e racial (PORTES, 2001).

Voltando ao pensamento de Louro (1997), seria uma simplificação grosseira entender o processo educacional como algo universal dentro de nossa sociedade. Pois, na imensa população das camadas menos favorecidas, o déficit educacional atinge diariamente meninos e meninas e esse atraso aparenta acompanhar as famílias nas consecutivas gerações. Corroborando essa questão em nosso trabalho, todos os familiares mais próximos aos entrevistados, como os pais e avós maternos e paternos, eram analfabetos e nunca tiveram oportunidade de acesso a instituição escolar.

O deslocamento escolar das gerações seguintes, sob a ótica da mobilidade escolar²⁰ da ascendência materna e paterna, são relevantes meios de análise para compreender as perspectivas da geração atual (referindo-se aos entrevistados da pesquisa) sobre o seu próprio processo de escolarização e, até mesmo, sobre outros possíveis deslocamentos de ordem social. As histórias e experiências da vida escolar relatadas pelos entrevistados ressaltam uma diminuta mobilidade escolar entre as gerações de pais e avós, o que fez com os filhos e filhas acabassem reproduzindo a condição escolar, não havendo mobilidade descendente.

²⁰ A mobilidade escolar pode ser caracterizada como ascendente, descendente ou imóvel (que indica a reprodução da mesma condição escolar da geração anterior)

Relembrando as contribuições de Portes (1993) e Lacerda (2006), as gerações anteriores (pais e avós) das camadas populares, em termos de capital cultural, deixaram pouquíssima herança para a geração atual aqui investigada. Todavia, mesmo que lentamente, e com poucos anos acrescidos, observamos que a ascensão escolar para o público menos favorecido economicamente, isto é, a construção desse arcabouço escolar, permanecerá caminhando em frente, mas não sem demandar ainda muita atenção por parte de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é resultado das indagações que me despertaram para a presença de estudantes idosos na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, a qual me motivou a realizar a pesquisa e a conhecer esse universo de forma mais profunda.

Como exposto no decorrer deste trabalho, ainda nos dias atuais, temas como o envelhecimento e a ampliação da longevidade da sociedade brasileira se apresentam como objeto de análise e de estudo das mas distintas áreas de conhecimento, mas é relevante questionar: e os idosos e a educação? Esses estudos consideram os idosos de diferentes perfis, estratos sociais, localidades, as desigualdades sofridas e seus contextos?

Nesta dissertação, nos desdobramos na análise do retorno dos idosos às salas de aula da EJA e suas experiências com os estudos na velhice, bem como o significado da educação, da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, analisamos a presença dos idosos na EJA, discorrendo sobre quem são esses indivíduos, suas motivações, a busca e a permanência nas instituições escolares, as dificuldades da vida com o analfabetismo, e quais as expectativas, os sonhos, os projetos para o futuro e as contribuições dos estudos para a vida desses sujeitos. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral investigar quais condições contribuíram para que os idosos estudantes da EJA conseguissem retomar os estudos.

Este trabalho ressalta também, como objetivos específicos, sobre os percursos escolares dos estudantes idosos, suas experiências de infância, o trabalho infantil, os motivos que os afastaram dos bancos escolares ao longo da vida, suas dificuldades e obstáculos no processo de escolarização atual, a rede de apoio familiar e intraclasse para o retorno e a permanência dos idosos e, finalmente, o ser idoso e estar na escola estudando.

Em face do contexto de investigação, concluímos a pesquisa cientes de que atingimos os temas a que nos propomos investigar, visto que as entrevistas auxiliaram fortemente no diálogo com as teorias e as experiências dos idosos.

Foram utilizados como norte para a construção do arcabouço teórico trabalhos da Sociologia da Educação, com autores como: Bourdieu (2007), Dubet (2001), Nogueira (1990) e Thin (2006) para o debate sobre as desigualdades sociais e educacionais. Trouxemos, também, Pereira (2012), Camarano (2020), Oliveira (2015) para discutir a Educação de Idosos, além de Zago (2000) e Thin (2006), que falam sobre as lógicas socializadoras dessas famílias. Ainda, com o intuito de elucidar a historicização da EJA e dos programas educacionais, trouxemos estudiosos como Peres (2005), Ariès (1981), Ramos (2001), Costa e

Oliveira (2011), entre outros que dão luz a essas análises.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, realizada com quatro estudantes idosos, nos proporcionou investigar e observar concepções relevantes ao retorno dos idosos aos bancos escolares. As categorias de análise trouxeram importantes contribuições para este estudo, possibilitando conhecer as singularidades dos percursos escolares e as experiências pregressas desses alunos, como também descortinaram inúmeros acontecimentos que os afastaram do ambiente escolar, embora tenham apontado também para a superação e o incentivo.

As entrevistas realizadas virtualmente foram peças-chave para os resultados encontrados nesta pesquisa e um sucesso para ambas as partes, visto que os entrevistados ficaram à vontade pra nos contar histórias muito pessoais e se sentiram motivados com a conversa. Nesses relatos, nos surpreendemos com as novas temáticas que surgiram, como as questões de gênero, e com a tripla jornada das mulheres estudantes, enquanto temas relevantes na sociedade atual.

No Capítulo 1, trouxemos especificamente a discussão sobre a escolarização das camadas populares, a desigualdade social e os índices de analfabetismo. Os problemas discutidos nesta oportunidade foram bastante evidentes nos relatos de infância dos entrevistados, os quais revelam as contrariedades para o acesso as escolas. O contexto abarcava famílias de camadas populares que não tiveram contato com o saber escolar e que criavam seus filhos no interior, distantes das capitais e das escolas. Eram, portanto, sujeitos que não faziam parte da realidade dessas pessoas e não havia, também, uma exigência legal em matricular as crianças, como não havia qualquer outro suporte para a sua permanência da escola. Assim, o destino desses sujeitos era encarar muito precocemente o trabalho nas lavouras, nas carvoarias, o serviço doméstico, entre outras possibilidades duras de fonte de renda em função da sobrevivência. Sem voz, esses sujeitos se calaram e aprenderam a ver a história educacional pelo viés mais árduo o do analfabetismo.

Todos os estudantes idosos entrevistados tiveram o percurso escolar truncado ainda na infância, marcados pela necessidade do trabalho. Por isso, a escola foi colocada em segundo plano. Apenas Dova Eva não trabalhava nas lavouras, pois auxiliava sua mãe nos afazeres domésticos, mas, como outros, não teve escolarização devido à longa distância até a única escola disponível na região em que vivia.

De modo semelhante, essas famílias eram compostas por um núcleo familiar extenso, já que todos os participantes da pesquisa relatam ter vários irmãos, exceto Senhor Manoel. No entanto, seus pais, avós e pessoas próximas afetivamente também não eram escolarizados e

nunca tiveram acesso à escola por causa dos mesmos motivos que afastaram seus filhos: o trabalho, a localidade onde moravam, a falta de instituições escolares, entre outros. Assim, todos cresciam mediante as duras penas, sem saber ler e escrever, enfrentando diariamente o trabalho duro e a triste realidade do analfabetismo. Seus pais, com profissões de baixa remuneração, sem nenhuma escolarização, também não empregavam esforços para que as crianças estudassem, afinal precisavam de todos para garantir o sustento.

Conforme foi apresentado no Capítulo 2, para muitos, o retorno aos estudos nessa fase da vida, a partir dos 60 anos, se dá através do incentivo dos filhos, dos netos, dos vizinhos, dos conjugês, bem como pelo trabalho, por causa do apelo da igreja ou por aqueles com quem se relacionam. A sala de aula passa, então, a exercer um importante papel na vida dessas pessoas, se constituindo uma referência quando esses sujeitos encontram recursos motivadores garantidos pelos docentes que respeitam suas trajetórias e suas experiências, a boa relação com os colegas, os conteúdos que possibilitam o diálogo com a vida pessoal, assim fazendo com que esses estudantes se sintam acolhidos e não assustados e deslocados do ambiente escolar.

Com base nessas observações e na educação disponível para o idoso, certificamos, no decorrer desta pesquisa, que o estudante da EJA enfrenta constantes adversidades quando se trata da aprendizagem, e que diariamente é confrontado pela sistematização dos conteúdos da escola. Enquanto pessoa, ele se supera dia após dia, e enquanto estudante, vivencia a luta de permanecer e concluir o processo de escolarização. Lamentavelmente, o incentivo não chega na mesma medida em que os idosos ocupam o espaço escolar, e, ao longo de suas vidas, as experiências e batalhas não acompanharam a mesma direção das instituições escolares.

Assim, os interesses desses educandos são postos de lado pelas políticas educacionais atuais dessa modalidade de ensino, que ainda se constituem majoritariamente para os adultos jovens evadidos da rede de ensino regular e, há décadas, enfrenta a redução e fechamento das turmas, afastando os alunos em geral.

A literatura da Educação de Jovens e Adultos tem revelado que as iniciativas educacionais pautadas no indivíduo idoso ainda se apresentam de modo restrito e inconsistente e que há a necessidade de se pensar nas particularidades, como o cotidiano desses sujeitos e as experiências progressas, para além da escola. É possível notar também que, em sua maioria, os idosos apresentam dificuldade ao se reconhecerem como sujeitos escolares; eles estão na escola, mas não se sentem pertencentes a ela.

A atual demografia brasileira ressalta o elevado número de idosos na população, constituindo um contexto social recente e diferente. Logo, espera-se que as políticas públicas educacionais acompanhem esse cenário, sendo repensadas, reelaboradas e reestruturadas diante a configuração social que se apresenta, de forma que englobe a vivência, a interação e o mais relevante: a inserção dos idosos no mundo, compreendendo assim a concepção atual da velhice, do ser idoso e o processo de envelhecimento.

Logo, não se pode negar que a EJA, ao longo dos anos, atravessou importantes avanços e inovações em seu campo, mas ainda é uma realidade que as pessoas idosas não sejam contempladas efetivamente pela modalidade. Portanto, é imprescindível a reformulação do currículo, das metodologias voltadas para esse público, de um material didático adaptado, a formação do corpo docente preparado, entre outros fatores, que devem se apresentar como resultado de políticas públicas pensadas exclusivamente para atender ao público idoso.

Nessa direção, o capítulo 3 traz a caracterização do perfil dos indivíduos entrevistados seguindo os eixos de análise e os resultados a partir da teoria delineada ao longo deste estudo. Trouxemos os desafios, as frustrações, as conquistas e a busca na realização do sonho de nossos sujeitos.

O primeiro eixo abordado nesta parte da pesquisa se constitui pela escola, pelo trabalho e pela família na infância e juventude. A partir dele, os participantes demonstraram, de modo unânime, a importância da educação e o interesse ao longo de suas vidas de iniciarem ou continuarem os estudos. O Senhor Manoel teve uma breve passagem nos bancos escolares, mas acabou desistindo devido à palmatória existente na época e às brigas entre os colegas, retornando ao trabalho aos 7 anos de idade. Os outros 3 entrevistados nunca conheceram a escola; foram ingressar na instituição de ensino já adultos, como Dona Maria e Senhor Lucas, e, na velhice, como Dona Eva.

Durante os relatos, percebe-se o sentimento de arrependimento de alguns. O Sr. Manoel retornou para a escola quando ainda vigorava o MOBREAL, contudo, precisou abandonar os estudos devido ao trabalho como vigilante noturno. D. Eva cita o arrependimento de não ter estudado “desde nova”, de seus pais não terem “investido” nos seus estudos. D. Maria, aos 8 anos de idade, já enchia forno de carvão, morava sempre “no meio do mato” e por isso não lhe restava tempo sequer para brincar com os seus irmãos. Já Sr. Lucas lembra que nunca conheceu a escola, pois, desde muito cedo andava por horas arrastando seu jegue para vender lenha na cidade, e que sofreu muito com o analfabetismo. Ele cita, em alguns trechos da entrevista, que não deveria ter abandonado a escola quando

iniciou seus estudos aos 55 anos: “a maior bobagem que eu fiz foi parar”, ressalta, ao explicar que parou os estudos pela difícil conciliação entre o trabalho diário e o ensino noturno. Com todos os desafios que os idosos precisaram enfrentar ainda muito precocemente e ao longo de suas vidas para poderem, até terem o direito a sentarem-se nos bancos escolares, a importância da escolarização e a persistência desses indivíduos chamou-nos atenção ao longo deste estudo.

D. Maria, aos 48 anos, conheceu a escola e ficou encantada em poder finalmente realizar seu sonho de aprender escrever seu próprio nome. O Sr. Manoel ainda não aprendeu a ler, mas segue firme indo à escola na busca da realização desse desejo. D. Eva, por seu turno, assim como D. Maria, acabou de iniciar seus estudos e está enfrentando uma mistura de sentimentos com relação à escola e às descobertas que ela traz. Já o Sr. Lucas retomou seus estudos e está muito animado para conseguir aprimorar sua leitura.

No segundo eixo, estudar na EJA e a sociabilidade no ambiente escolar, apresentamos os relatos dos entrevistados diante a relação com seus colegas de classe e o comportamento deles e suas contribuições. Os estudantes citam brevemente sobre as conversas paralelas dos alunos mais jovens, que acabam prejudicando a atenção e o aprendizado. Entretanto, foi possível notar que eles não se abalam pelas conversas e “bagunças” da turma, e, em sua maioria, ficam “quietos em seus cantos”, focados nos estudos e nas explicações dos professores, conversando apenas o necessário.

O terceiro eixo, a família e outros agentes de apoio na escolarização tardia, revelou os entes mais próximos afetivamente como responsáveis pela motivação da busca dos idosos pelas escolas e para a permanência no ambiente escolar. D. Maria e Sr. Manoel apontaram suas filhas como fundamentais para o processo de escolarização, expressando a relação de bidirecionalidade apontada na literatura, uma vez que ao perguntar para eles sobre a importância da escolarização, todos respondem que não abrem mão do estudo de seus filhos, que incentivam, “pegam no pé” e os lembram diariamente da importância para o futuro. Um reflexo disso é que todos os filhos possuem escolarização mínima para a faixa etária, constituindo de fato uma relação de mão dupla, pois são eles os principais motivadores para o retorno/acesso de seus pais à escolarização. Já D. Eva e S. Lucas trazem seus cônjuges como apoio fundamental em seus estudos. Nesse ínterim, foi possível confirmar o importante papel dos agentes de apoio para os estudantes idosos, uma vez que todos possuíam auxílio em suas tarefas escolares quando necessário, podendo contar com estímulo e palavras de incentivo de suas famílias, o que contribui fortemente para a permanência e a motivação desses sujeitos.

Verificamos, ainda, uma temática que surgiu ao longo das entrevistas e que não poderia ser ignorada: o eixo que trata as diferenças de gênero e a tripla jornada de trabalho entre as mulheres. D. Eva, ao lembrar sua infância e sobre os motivos que a distanciaram da escola, cita que “(...) Os pais prendiam muito as meninas, as filhas mulheres. Eles tinham medo de ir pra cidade deixar morar na casa de alguém, arrumar namorado e engravidar”. Então, só lhe restou auxiliar sua mãe com o trabalho doméstico na fazenda para atender a sua extensa família.

Já D. Maria, ao iniciar seus estudos com 48 anos de idade, enfrentou a difícil rotina de acordar muito cedo, trabalhar durante todo o dia e ir para escola à noite – sem mencionar ainda os cuidados com a casa, a criação dos filhos, as tarefas escolares e o casamento, enfrentando uma tripla jornada. A esse respeito, os estudos de Louro (2001), Ávila (2010) e Laffin (2013) discorrem sobre as questões dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres tradicionalmente enraizados na sociedade.

Como último eixo de análise e outro tema relevante que se manifestou ao longo deste estudo, foram evocados os projetos de futuro dos alunos idosos entrevistados, os quais se apresentaram distintos, mas carregados de simbologias pessoais. Eles foram além das expectativas da literatura, quando o assunto é Educação de Idosos voltada apenas para inserção social e socialização. D. Maria, por exemplo, tem o desejo de voltar para roça, viver uma vida tranquila, cercada por seus netos e bisnetos. O Sr. Manoel tem o sonho de aprender a ler para conseguir mexer em seu celular sem necessitar de auxílio. D. Eva, por sua vez, nos surpreendeu ao relatar que deseja tirar sua carteira nacional de habilitação, ir para natação e iniciar seus estudos. E o Sr. Lucas voltou para escola com o intuito de ler e escrever “direitinho”, pois achou que não estava “legal”. Todos eles citam o fato da alfabetização ser peça-chave para a aquisição de mais autonomia e independência. Ainda, em seus relatos podemos constatar o incômodo dos sujeitos idosos ao solicitarem assistência para realizarem simples tarefas, pois eles buscam diariamente a superação do título de “analfabeto”.

Entendemos que ainda há muito o que explorar sobre a Educação de Idosos, o retorno e a permanência desses sujeitos nas escolas. Os estudos de Mendaña e Castro (2015) apontam para a extrema necessidade de novos planos de ação, de políticas públicas apropriadas que conduzam ações educativas que reflitam no campo da Educação de Jovens e Adultos. Oliveira (2013), por sua vez, presume que os idosos fazem parte de um público vulnerável, que precisa ter seus direitos assegurados e respeitados através da deliberação de políticas públicas que reconheçam e valorizem o direito à educação.

Como principal resultado da pesquisa, embasado nos relatos dos idosos entrevistados e na literatura trazida, compreendemos que a forte mobilização desses indivíduos para o retorno aos bancos escolares, foi impelida pela busca de maior autonomia na sociedade contemporânea letrada e pela tentativa de ruptura com a estigmatização. Em seus relatos, todos os depoentes reforçaram a necessidade de se sentirem capazes, de superarem os estigmas e pré-conceitos, e realizarem tarefas sozinhos. Buscando a superação das condições objetivas e simbólicas adversas vivenciadas por eles.

Para finalizar, é relevante pontuarmos sobre como o desenvolvimento da pesquisa foi prazeroso, mas desafiador em um contexto pandêmico. Todos os idosos entrevistados foram solícitos e demonstraram interesse em participar, mesmo quando as dificuldades com as ferramentas digitais para o contato *online* apareciam, fazendo com que as ligações de vídeo fossem repetidas algumas vezes até termos sucesso, ou quando havia preocupações como corte de áudio, os fones de ouvido, a queda de internet, entre tantas outros. Os relatos traziam lembranças de passados dolorosos e de muita luta, mas também de saudade. Essas histórias são fonte de motivação de que nunca é tarde demais para correremos atrás de nossos sonhos e de que a idade é somente um número.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AMORIM, Daniela. **Taxa desce a 6,6%, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos**. 2020. Jornal Estadão. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-desce-a-6-6-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos,70003364331>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-50
- ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos**. 2010. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.
- DE AZEVÊDO, Alessandro Augusto; DA SILVA VIANA, José Danilo. O idoso como sujeito social na educação. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 62, p. 1-23, 2021.
- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **Langage et classes sociais**. Paris: Minuit, 1975. 352p
- BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. *In*: NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 11-40.
- BERZINS, Marília. Envelhecimento Populacional: Uma conquista para ser celebrada. **Serviço Social e Sociedade**, n. 75, p.20, p.19-35, 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007b, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. E ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. *avec Loïc Wacquant; réponses*. Paris: Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 280p

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. 2ed. rev. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b. 70 p. (Série E. Legislação de Saúde).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Trajetória da educação de Jovens e Adultos. *In: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. MEC/SEF: Brasília, 2002, p.13-17.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In: CARVALHO, Alysson Massote (org.). O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARANO, Ana Amélia. Diferenças na legislação à aposentadoria entre homens e mulheres: breve histórico. **Mercado de Trabalho: conjuntura e análise**, [s.l.], v. 62, p. 70-76, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10297/5/bmt_62_diferencas_legislacao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

CAMARANO, Ana Amélia. Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus: órfãos ou novos pobres?. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 25, suppl 2, p. 4169-4176, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.30042020>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CAMARGO, Poliana da Silva. Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p 197-209, 2006.

CARVALHO, Roseli V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. *In: Anais 9º Congresso Nacional de Educação*. 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná, 2009.

- CARVALHO, Roseli V. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas. *In:* Reunião Anual da Anped, Caxambu. **Anais da 32ª Anped**, 2009.
- CARVALHO, Ana Elisabeth Souza da Rocha. **A importância da educação para o envelhecimento saudável em idosos longevos**. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal e Pernambuco, Recife, 2016.
- CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. p.159. (dissertação de mestrado) 2017.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. **Les Cahiers de la Sécurité Intérieure**, n. 29, p. 295-335, 1997.
- COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. *In:* SOARES, Leôncio (Org). **Educação de Jovens e Adultos**. O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- COURA, Isamara Grazielle M. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos. *In:* **Reunião da Anped**, 31, 2008, Caxambu/MG. Anais. Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.
- COURA, Isamara Grazielle Martins. A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais- Pontifícia Universidade Católica de campinas, Campinas, 2007.
- COUTINHO, Renato Xavier; RODRIGUES, Juliana Maria; ACOSTA, Marco Aurélio. Educação e envelhecimento: realidades da educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 33-45, 2014.
- COUTRIM, Rosa M. E. Idosos e Jovens em Salas Multigeracionais na Educação de Jovens e Adultos. *In:* **Anais do V Congresso Internacional**. A Voz dos Avós: família e sociedade. Salvador: Universidade Católica do Salvador/Universidade Católica de Pernambuco, 2017. p. 54-55.
- D'AVILA, Gabriel Serena *et al.* **Do berço ao túmulo: a estratégia de Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- DOLL, Johannes. Educação, cultura e lazer: perspectivas de velhice bem-sucedida. *In:* NERI, Anita Liberalesso. (Org). **Idoso no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC, 2007, p. 109-123.
- DORNELES, Caroline Lacerda; CARDOSO, Aliana Anghinoni; CARVALHO, Fernanda Antoniolio Hammes de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências. **Revista Psicopedagogia**, [s.l.] v. 29, n. 89, p. 244-255, 2012. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862012000200008&script=sci_abstract. Acesso em: 24 abr. 2021.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.17, p.5-18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 24 mai. 2021.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 640-666, 2012.

FARIA JUNIOR, Alfredo. Ensino e educação para o idoso. 2000. 139f. Tese de titulação para Livre Docência. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura Popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Jovens na EJA, Perspectiva do Direito e Transferências: Responsabilidade de quem. **Cadernos de textos do GEPEJA**, v. 1, p. 113-120, 2010.

FORQUIN, J.C. (Org.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, Elizabete Viana. Demografia e epidemia do envelhecimento. *In: PY, L. et al.* Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. 2. ed. Holambra: Setembro, 2006, p. 15-38.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares- uma introdução. *In: A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983, p. 22-35.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o Ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. 2015. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2015.

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES, Rita de Cássia Lima. Educação Freireana e Juventudes na EJA: Uma Ação Dialógica Para O Ser Mais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 3, n. 5, p. 111-124, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da Educação Brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GOLDFARB, Délia. Catullo. **Corpo, tempo e envelhecimento**. 1997. 189f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1997.

GRÜN, Roberto. Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho. **cadernos pagu**, n. 13, p. 63-107, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, 2000.

HAGUETTE, Teresa. Maria. Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HENRI-PANABIÈRE, Gaëlle. Élèves en difficultés de parents fortement diplômés: une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. **Sociologie**, Paris, v. 1, n. 4, p. 457-478, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD) 2019a . Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques> . Acesso em: 23 ago 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual** (PNADC) 2019b. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-anual-pnadc-a>. Acesso em: 23 ago 2021.

IBGE. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2019c. Disponível em: <https://www.br.undp.org/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JECKEL-NETO, Emilio. Antonio. Torna-se velho ou ganhar idade: o envelhecimento biológico revisitado. *In*: NERI, Anita. Liberalesso. (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 39-52.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. *In*: MELLO, Guiomar Namó (Org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1984, p. 38-56.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita?. **Revista portuguesa de educação**, v. 25, n. 2, p. 141-165, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Seuil: Gallimard, 1995.

LEAL, Giuliana Franco. Exclusão como ruptura de laços sociais: uma crítica do conceito. **Mediações**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 260-274, 2009.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **Os jovens e a escola**. Coleção Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio, vol. 14. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LENOIR, Remi *et al.* **A iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOPES, Ana Paula Neves; BURGARDT, Viviane Marcowicz. Idoso: um perdil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estud. interdiscipl. envelhec.**, Porto Alegre, v.18, n. 2, p. 311-330, 2013

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: Mary Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Grazielle Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de Educação de Idosos em programas de EJA. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, 2010.

MENDAÑA, Denise Teberga; CASTRO, Maria. Educação de jovens e adultos e inclusão social: uma análise dos artigos publicados no periódico “educar em revista”. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 8, n. 1, ed. 14, p. 3851, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NAKAYAMA, Luiza; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado? *In*: **Reunião Anual da ANPED**, Goiânia. Anais da 36ª ANPED, 2013.

MORAES, Carmen. **Diagnóstico da formação profissional** – Ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip, 1999.

MOREIRA, João Roberto. **Uma experiência de educação**: O projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério de Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1960.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, São Paulo, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-4, 1989.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 79-87, 2013.

OLIVEIRA, Marília Cazali. **Metamorfose na construção do alfabetizador-pessoa**. 1996. 181f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1996.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALMA, Lúcia Saccomori; CACHIONI, Meire. Educação Permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. *In*: FREITAS, Elizabete Viana de *et al.* (Orgs.) **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2002, p. 1101-9.

PASSOS, Marta Cordeiro dos. **Educação de jovens e adultos: enfrentamentos e possibilidades refletidos em histórias e vidas de estudantes com mais de 60 anos**. 2015. 128f. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal, 2015.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

PAULA, Rouseane da Silva. O não-lugar da pessoa idosa na educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 29-43. 2009.

PERES, Marcos Augusto de Castro. A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Revista Educação e Cidadania**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 87-94, 2005.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice, educação e exclusão: a educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos, **Verinotio**, Revista online de Filosofia e Ciências Humanas, n. 11, Ano VI, p. 17, 2010.

PERES, Marcos Augusto de Castro. A educação de jovens e adultos e o analfabetismo na velhice: Os idosos e a exclusão educacional. **Revista HISTEDBR**, [on-line], v. 10, n. 38, p. 225-236, 2010.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A Escola do Riso e do Esquecimento: Idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, 2012.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOTTO, Débora C. *et al.* Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-5, 2021.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo.; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61-80.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001, 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **SciELO**, São Paulo, v. 5, n. 12, p.01-11, 1991.

SCORALICK-LEMPKE, Natália Nunes; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, 647-655, 2012.

SÁ, Maria Reneude. **Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras alfabetizadoras**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, W. S. Andragogia e a Educação de Idosos, jovens e adultos. **Revista discente da UNIABEU**, São Paulo, v. 4, n.1, p. 38-47, 2016.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 107-125, 2003.

SANTOS, Benevaldo Ferreira *et al.* Identificação das crenças em relação à velhice e ganhos percebidos de professores do CIEJA. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 14, n.2, p.119-141, jun., 2011.

SANTOS DE SÁ, Maria Auxiliadora Ávila. **O idoso e o computador: condições facilitadores e dificultadoras para o aprendizado**. 1999. 178f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

SANTOS, Silvano Silva dos et al. Políticas públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica**, 2019.

SILVA, Giseli Serrano da; MARTINS, Maria Sara Abdalla. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a Luta pelo Desenvolvimento da Cidadania. **Revista Nucleus**, Ituverava, v. 9, n. 1, p. 231-240, 2012

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para a formação do educador de EJA**. 2005.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula S. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. In: **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, v.15, n. 2, p. 250-263, 2013.

SOUSA, Leticia Pereira; PORTES, Écio Antônio. Do lado bom da barreira: Trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo da Silva Maia (1900- 1990). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, p. 302-325, 2011.

SOUZA, Jessé. Para compreender a desigualdade brasileira. **Teoria e Cultura**, Recife, v. 1, n. 2, p.83-100, 2007.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 718-737, 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 12, p. 193-215, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**. Brasília: Liber livro, 2011.

TAVARES, Anne Maria Correa. Adultos maduros e idosos na escola: depoimentos de educadores. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS: UFRS, 2013.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.211-225, 2006.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. 257f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia**, Austin Organismo Internacional, v. 39, n. 3 p. 431-438, 2005.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir 46 (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17- 43.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e Escolares e Dinâmicas Familiares. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 63-73, 1999.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização das entrevistas para maiores de idade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

O(a) sr(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “De volta à escola: Experiências de estudantes idosos em salas multigeracionais” de responsabilidade da pesquisadora Ingrid Teixeira Cunha, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob orientação da Profa. Dra. Rosa da Exaltação Coutrim. Esta pesquisa pretende investigar as razões que levam os idosos retornarem aos bancos escolares. A sua participação no estudo consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora em forma de entrevista. O roteiro das entrevista incluirá questões relacionadas ao seu processo de escolarização e terá duração aproximada de 40 minutos para a entrevista. Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que sofra qualquer penalização ou prejuízo (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo, esclareço que:

- Caso você não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de o seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para objetivos científicos. Por isso, a entrevista será gravada, com o seu consentimento, para possibilitar o registro de todas as informações fornecidas por você, as quais serão posteriormente transcritas. Tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, guardará o conteúdo gravado por cinco anos.
- A realização da entrevista se deu via Plataforma digital *google meet*, devido a Pandemia mundial de COVID-19 que enfrentávamos no contexto em que a pesquisa foi realizada, e a sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, será ressarcido(a).
- O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12. Dessa forma, esta pesquisa poderá ajudá-lo(a) a refletir sobre suas experiências no processo de escolarização, seu retorno as salas de aula e as relações intergeracionais nesses espaços. Além disso, como benefícios indiretos, a investigação ampliará o conhecimento sobre o acolhimento, adaptação e dificuldades enfrentadas pelos estudantes para tomarem a escola como seu direito e continuarem seus estudos, podendo subsidiar trabalhos futuros nesta temática.
- Poderá haver um mínimo desconforto para o participante, uma vez que se trata de experiências pessoais e de escolarização dos sujeitos, trazendo aspectos delicados que poderão ser arriscados Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) sr(a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade o(a) sr(a) poderá entrar em contato por meio dos endereços/telefones: Ingrid Teixeira Cunha – Telefone: (31) 996044816 ou ingrid.tcunha@gmail.com

Rosa Maria da Exaltação Coutrim – Telefone (31) 3557-9434 – ICHS, Rua do Seminário, s/n. – Mariana.

Caso queira algum esclarecimento ético, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, cujo telefone é: (31)3559-1368 Campus Morro do Cruzeiro.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista e do grupo focal.

Local e data: _____

Assinatura do/da participante: _____

Ingrid Teixeira Cunha

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B

Roteiro das Entrevistas

PESQUISA: De volta à escola: Experiências de idosos no processo de escolarização tardia.

ENTREVISTA	
Nome (opcional):	_____
Escola em que cursa a EJA:	_____ Ano: _____

Prezado(a) sr(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “De volta à escola: Experiências de estudantes idosos em salas multigeracionais”. Sob responsabilidade da pesquisadora Ingrid Teixeira Cunha.

Para participar desta pesquisa você deverá ler o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, e manifestar o seu consentimento para participar da pesquisa, assinando-o caso esteja de acordo em conceder sua entrevista.

Reafirmo que o(a) senhor(a) pode, a qualquer momento, desistir de participar e colaborar com a pesquisa, sem que isso lhe ocasione qualquer prejuízo, e que a gravação das entrevistas ocorrerão conforme sua autorização.

1. Dados de Identificação

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Estado Civil:
() Casado(a) () Viúvo(a) () União estável
() Solteiro(a) () Separado(a)/divorciado(a)
4. Cidade de origem: _____
5. Há quanto tempo mora neste bairro (casa)?

6. Quantas pessoas residem no seu domicílio?
7. Quais são essas pessoas? _____
8. Tipo de moradia: própria, alugada, cedida ou outra.
9. Quantas pessoas contribuem financeiramente para a renda familiar?
10. Quem são essas pessoas?
11. Até que ano da escola você estudou?
12. Depois da pandemia o senhor/a senhora continuou matriculado/a na EJA?
13. Até que ano seu marido/esposa estudou?

14. Se for aposentado (a) - Qual era sua profissão antes de se aposentar?
15. Se não for aposentado - Qual a sua profissão?
16. Renda familiar: Somando a renda de todos os moradores, qual é o total do recurso disponível da família:

- () 937,00 reais a 1.200, 00 reais
- () 1.200,00 reais a 2.000,00 reais
- () 2.100,00 reais a 2.500, 00 reais
- () 2.500, 00 reais a 3.000, 00 reais
- () Acima de 3.000,00 reais

2. Informações sobre o grupo familiar

17. Seus pais foram para escola na infância?
18. Sabiam ler e escrever?
19. Qual era a profissão dos seus pais?
20. E os seus avós maternos e paternos, eles estudaram?
21. Teve alguém na sua família que estudou mais e serviu de exemplo para o senhor/a senhora voltar a estudar?
22. Seus irmãos estudaram até que ano?
23. (Se tem filhos) Até que ano seus filhos estudaram?
24. O/a senhor/a incentivava seus filhos a estudarem?

3. Socialização familiar

25. Me conte um pouco sobre sua infância.
26. Como era o lugar onde o senhor/a senhora morava?
27. Como era o trabalho?
28. Existia relação com outras crianças e com os adultos?
29. O que se lembra dos seus pais?
30. Vocês brincavam? Quais eram as brincadeiras?
31. E como era sua relação com a escola? Você gostava de ir às aulas?
32. Quando o senhor/ a senhora era criança existiam pessoas que te incentivavam a estudar? Se sim, quem são elas e como te inspiraram?
33. Como eram as aulas, o convívio com os colegas e professores na escola?
34. Quais dificuldades fizeram com que o/a senhor/a abandonasse os estudos?

4. Escolarização atual

35. O senhor/a senhora já havia tentado voltar a estudar antes dos 60 anos?
36. Se sim, o que não deu certo na tentativa (me conte como foi)?

37. Porque o/a senhor/a decidiu voltar a estudar?
38. Me conte como foi essa decisão de voltar a estudar na EJA nessa fase da vida.
39. Qual a importancia da escola na sua vida?
40. Como ficou sabendo da EJA?
41. Como foi o processo de matrícula?
42. Na sua opinião o que contribuiu para que o/a senhor/a retomasse os estudos?
43. Como foi a notícia da sua volta aos estudos para sua família?
44. Quando decidiu retomar os estudos, o/a senhor/a teve apoio de sua família? Quem mais te estimulou?
45. Sua família te ajuda para comparecer as aulas?
46. Sua família te apoia nos estudos?
47. Tem alguém na sua família que te ajuda com as tarefas escolares?
48. Como é para o senhor/a senhora o deslocamento para a escola (saída de casa, chegada à escola e retorno para casa)?
49. O senhor/a senhora gosta do horário das aulas? Por que?
50. Quais principais dificuldades o senhor/a senhora encontrou ao retornar para a escola na terceira idade?
51. Como é sua rotina de estudos?
52. O que o/a senhor/a mais gosta da escola?
53. O que o/a senhor/a menos gosta da escola?
54. Como é sua relação com os professores?
55. Como é sua relação com os colegas de classe?
56. Me conte o que você acha mais interessante na escola e o que é menos interessante.
57. Tem ou já teve jovens adolescentes na sua sala de aula da EJA?
58. Se sim, como é ou foi a relação entre vocês?
59. Para o senhor/a senhora quais os principais desafios da aprendizagem na terceira idade?
60. O senhor/a senhora sente que alguma limitação física te atrapalhe durante as aulas?
61. O senhor/a senhora vê diferença entre estudar na infância e na maturidade? Quais?
62. Agora que voltou a estudar quais são seus projetos para o futuro?
63. Em sua opinião em que os estudos irão te ajudar para alcançar os objetivos?
64. A Pandemia atrapalhou de alguma forma seus estudos? Como?
65. Pretende voltar para a escola quando a pandemia acabar?

Ingrid Teixeira Cunha

Assinatura da Pesquisadora responsável.