



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5137 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

A presença de pessoas idosas na EJA: O que elas buscam? O que elas encontram?

Flávia Cristina Duarte Póssas Grossi - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

A PRESENÇA DE PESSOAS IDOSAS NA EJA: O QUE ELAS BUSCAM? O QUE ELAS ENCONTRAM?

Resumo

O material empírico que subsidia este artigo foi produzido em oito entrevistas realizadas com seis mulheres idosas e dois homens idosos inseridos em um programa de Educação de Pessoas Jovens e Adultos. O foco da análise aqui proposta é identificar as ações que levaram essas mulheres e esses homens a buscarem uma escolarização estando na Terceira Idade. As ações empreendidas por esses sujeitos serão nomeadas neste trabalho como circunstâncias atuantes. A análise indicou que a busca pela aprendizagem e pela superação dos desafios da retomada dos estudos e das intempéries relacionadas ao processo de envelhecimento são alguns dos fatores que os(as) levaram a buscarem na escola a conquista de um direito que lhes fora negado anteriormente: a educação escolar. A compreensão dessa conquista auxilia a pensar nas mulheres idosas e nos homens idosos, que agora vêm ganhando um espaço significativo na escola, como sujeitos de direitos e de aprendizagens.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EJA). Escola. Idosos(as). Sujeitos de direitos e de aprendizagens.

1. Proposição do problema

Nas últimas décadas, temas relacionados à velhice e ao envelhecimento passaram a ser privilegiados e discutidos por diversas áreas do conhecimento não apenas pelo aumento populacional dessa faixa etária, mas também pela preocupação social que isso apresenta à sociedade contemporânea brasileira. Mesmo diante do aumento da expectativa de vida da população, no Brasil, questões relacionadas à velhice, que tiveram alguma importância na década de 1980, só se consolidaram teoricamente a partir da década de 1990.

Na síntese de Indicadores Sociais do censo do ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmou o sistemático e consistente crescimento da população idosa no Brasil. Na verdade, por meio dos indicadores sociais e demográficos, o IBGE vem alertando sobre a mudança que está ocorrendo na estrutura etária do País, bem como em relação aos idosos, que têm se tornando um contingente populacional expressivo em termos absolutos e que têm ganhado uma importância relativa no conjunto da sociedade brasileira (IBGE, 2010).

A diminuição absoluta dos grupos etários de pessoas menores de 20 anos coincide com o crescimento da participação relativa da população com 65 anos ou mais, que era de 4,8% em 1991, passou a 5,9% em 2000 e chegou a 7,4% em 2010 (IBGE, 2011), configurando o alargamento do topo da pirâmide etária, ocupado pela população mais idosa. A previsão do IBGE é de que, em 2060, um em cada quatro brasileiros será uma pessoa idosa levando o país a ser, provavelmente, o mais envelhecido da América Latina.

Com relação aos termos usados para designar essa parcela da população, o termo “velhice” é um dos mais rejeitados por estar associado às reações de afastamento, desgosto, ridicularização e negação, bem como vinculado à morte, à doença e à dependência (NERI; FREIRE, 2003). No Brasil, o termo “velho” passou a carregar um caráter pejorativo na entonação das falas de determinados indivíduos diante dos contextos em que era utilizado (PEIXOTO, 1998). Então, as pessoas mais envelhecidas passaram a ser nomeadas de pessoas “idosas”, e os considerados “jovens velhos” passaram a entrar na categoria “Terceira Idade” dando um novo sentido para essa etapa da vida (DEBERT, 1998).

A partir dessas considerações, outra questão é colocada: como delimitar numericamente a faixa etária de mulheres e homens que estão na Terceira Idade, já que o processo do envelhecimento não está desprovido de conjeturas sociais, culturais, econômicas e históricas mais amplas e não é capaz de abranger todas as sociedades, todos os estratos sociais, todas as culturas e todos os sujeitos da mesma maneira? (COUTRIM, 2006).

Com base nessa questão, buscou-se compreender a demarcação estabelecida pelos documentos oficiais. A Política Nacional do Idoso (PNI) [1] (2010, p. 5), em seu segundo artigo, considera como uma pessoa idosa “a pessoa maior de sessenta anos de idade”. A Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI) [2] (2006, p. 3) define que o indivíduo idoso é “todo cidadão e cidadã brasileiros com 60 anos ou mais de idade”. O Estatuto do Idoso [3] (2003, p. 17), em suas disposições preliminares, define as pessoas idosas como sendo “as pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. O IBGE, com base no Censo 2010 (IBGE, 2011), considerou idosas as pessoas com 60 anos ou mais, mesmo limite de idade considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para os países em desenvolvimento.

Portanto, neste artigo, considera-se importante delimitar a faixa etária dos sujeitos focalizados nesta investigação, as mulheres e os homens com idade igual ou superior a 60 anos, e nomeá-los de mulheres idosas e homens idosos que estão na Terceira Idade.

Entre os artigos que compõem o Estatuto do Idoso (2003, p. 21), no Título II, Dos Direitos Fundamentais, em seu Capítulo V, Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, o artigo 20 estabelece que: “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. Especificamente em relação à educação, o mesmo Estatuto estipulou que o Poder Público:

[...] criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados. [...] os cursos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para a sua integração à vida moderna (ESTATUTO DO IDOSO, 2003, p. 21).

Isso mostra que o Estatuto aposta na educação, enquanto instituição, por ser capaz de oferecer às idosas e aos idosos diferentes possibilidades para enfrentarem os desafios que a sociedade moderna vivencia no seu cotidiano. Há um potencial na educação para incentivar as pessoas que estão na Terceira Idade a se posicionarem como cidadãos críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos e conscientizá-los dos seus deveres e direitos.

Ao ingressarem na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), as mulheres idosas e os homens idosos têm um lugar para escolarizar-se tanto no nível da alfabetização quanto na continuidade dos estudos para a conclusão de, pelo menos, a Educação Básica. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (PARECER CNE/CEB 11, 2000), a EJA deve assegurar o desenvolvimento de todas as pessoas e em todas as idades. Nessa modalidade de ensino, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm a oportunidade de atualizarem seus conhecimentos, mostrarem suas habilidades, trocarem experiências e acessarem novas oportunidades de trabalho e de cultura. Além disso, o Parecer CNE/CEB 11 (2000, p. 10) destaca que “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações”. Na perspectiva de Pereira (2012, p. 37, grifo da autora), a EJA deve proporcionar aos estudantes da Terceira Idade:

[...] uma educação que se comprometa com a libertação do passado opressor (escolaridade negada na infância e juventude) e com o presente opressor (uma velhice maltratada, espoliada, vitimizada, estigmatizada) dessas pessoas nessa fase da vida estará presente na superação dessas situações-límites de ontem e de hoje, vivenciadas por esses sujeitos, nas quais eles foram e são *coisificados*, para com eles reinventar formas mais livres e justas de ser e estar no mundo.

Na perspectiva da busca por “formas mais livres e justas de ser e estar o mundo”, este artigo tem o objetivo de compreender como as mulheres idosas e os homens idosos buscam na escolarização uma oportunidade de (re)viverem novas aprendizagens e de superarem às adversidades relacionadas ao envelhecimento e as implicações desse processo no âmbito escolar. Essas demandas são fatores primordiais que singularizam os esforços dessas idosas e desses idosos ao decidirem retomar os estudos.

2. Procedimentos metodológicos

As falas trazidas para análise neste artigo foram extraídas do material empírico produzido numa pesquisa realizada em um projeto alternativo de educação, conhecido como Instituto Amigos do Bem Coletivo (IABC), na cidade de Barroso, Minas Gerais, criado por uma iniciativa popular, sem nenhum vínculo institucional a rede oficial de ensino, selecionado como campo de investigação porque tem como objetivo oferecer

educação escolar na modalidade de EJA para mulheres e homens com idade igual ou superior a 60 anos. A escolha do Instituto com esse perfil, capaz de oportunizar uma formação escolar às pessoas idosas, ajudaria a compreender o porquê de esse público buscar uma escolarização nessa etapa da vida e, por conseguinte, compreender as relações que elas constroem ao longo dessa experiência formativa.

Ao todo, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, que seguiram um questionário padrão previamente elaborado, com a intenção de que as questões fossem respondidas pelos entrevistados da forma mais livre possível, sem perder de vista os interesses da pesquisa. As perguntas versaram sobre suas histórias de vida, histórias familiares, histórias de trabalho e histórias sobre a ausência de oportunidades escolares e sobre as relações que estabelecem com a escola e com o conhecimento que é veiculado e valorizado por ela.

Os sujeitos[4] foram selecionados por sua idade, igual ou superior a 60 anos, e segundo a disponibilidade e o interesse de participarem da pesquisa. Seis mulheres (Cecília – 86 anos –, Idalina – 68 anos –, Leonídia – 68 anos –, Maria – 66 anos –, Tereza – 66 anos – e Trindade – 65 anos) e dois homens (Raimundo – 82 anos – e Vilmar – 67 anos) aceitaram participar do estudo.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, foram transcritas. No material das transcrições, foram identificadas, então, as circunstâncias atuantes. Tais circunstâncias são um conjunto de ações que fazem sentido entre si e que dizem respeito ao *modus operandi* de cada aluno nas suas relações com a escola (PORTES *et al.*, 2012). Essas ações singularizam esforços, revelam sentidos e possuem similaridades com o esforço de outras alunas idosas e de outros alunos idosos de permanecerem na escola, neste caso, no Instituto ABC.

Este artigo, traz as circunstâncias atuantes que levaram as mulheres e os homens que estão na Terceira Idade a voltarem para a escola e a permanecerem nela depois de uma vida sem escolarização. Dentre elas, estão: a busca pela aprendizagem e pela superação dos desafios da retomada dos estudos e das intempéries da Terceira Idade.

3. Circunstâncias atuantes que levaram mulheres idosas e homens idosos a retomarem os estudos e a permanecerem na escola

3.1 A busca pela aprendizagem

Estar na Terceira Idade não implica perder o direito de continuar a investir na própria formação. Ao expor o seu interesse em voltar a estudar, Cecília declarou: *“É só mesmo estudar que eu queria aprender. Eu tinha tanta vontade de pegar assim, eu via os outros lendo as coisas, livros, eu ficava doíndinha pra saber, entendeu? Eu ficava doída, aguando de vontade de aprender a ler”*.

A *“vontade”* da Cecília mostra que a pessoa idosa, ao buscar a escola, procura, dentre outras coisas, outro tipo de conhecimento, saberes que somem à sua vida (*“É só mesmo estudar que eu queria aprender”*), como o manifesto desejo de *“aprender a ler”*. Não saber ler é um direito negado que, provavelmente, a excluiu e a privou de determinados lugares e posicionamentos numa sociedade em que há uma grande valorização da leitura e da escrita (*“Eu ficava doída, aguando de vontade de aprender a ler”*) e, consequentemente, das pessoas que detêm essas habilidades (*“eu via os outros lendo as coisas, livros, eu ficava doíndinha pra saber, entendeu?”*). Cecília constata que a sociedade é marcada pela valorização da cultura escrita. Fonseca (2017, p. 107, grifo da autora) fala sobre esse enaltecimento da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais a que se está submetido, o que leva a considerar uma sociedade como *grafocêntrica*:

Não é raro, nas discussões sobre o papel (e o poder) da escrita nas práticas sociais mais valorizadas em diferentes contextos (profissionais, de comunicação de massa ou pessoais, de propaganda e consumo, jurídicos, institucionais), os especialistas usarem uma expressão que também vem se tornando recorrente no discurso educacional – *sociedade grafocêntrica* – para destacar a centralidade e a valorização das práticas e dos registros escritos nos nossos modos de conhecer o mundo e lidar com as pessoas e as situações.

Desafios e privações enfrentados por essas mulheres idosas e por esses homens idosos durante uma longa jornada de suas vidas configuraram a busca pela aprendizagem como uma circunstância atuante que incentivou e animou os(as) participantes desta pesquisa a voltarem para a escola. Além de ser uma oportunidade para *“melhorar os conhecimentos”* e *“aprender”*, nessa busca, alguns(mas) reconheceram que voltaram para a escola *“porque é importante e faz falta”*. Afinal, os processos desencadeados no contexto escolar foram e continuam sendo decisivos nas tomadas de decisão e nos modos de conhecer e lidar com as pessoas e com as situações na nossa sociedade (FONSECA, 2017).

Diante do constrangimento por não saber ler, Leonídia sentiu a necessidade de superar tal obstáculo e decidiu voltar para a escola. Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram ao Instituto ABC, ela respondeu:

“Porque eu fiquei com vontade, aquela vontade de aprender ler, sabe? Veio uma menina do CRAS, aqui, perguntou se eu sabia ler. Eu falei que não. Ai, ela falou do ABC comigo. Aquilo me deu uma vontade de entrar na escola, boba! É uma coisa muito boa. Quando você começa a aprender, parece que você não enxergava e está começando a enxergar”.

“Parece que você não enxergava e está começando a enxergar” explicita a satisfação da Leonídia ao se perceber como uma pessoa capaz de aprender os conhecimentos os quais não tivera acesso enquanto era jovem (PINHEIRO, 2009). Mas sugere também certa desqualificação de todo o saber acumulado durante a vida, uma vez que, somente agora, *“está começando a enxergar”*. No entanto, ao retomar os estudos, o(a) estudante adulto(a), incluindo nessa categoria o(a) estudante idoso(a):

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o aluno adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

A fala da Leonídia mostra que ela supervaloriza o saber escolar, sem, aparentemente considerar em sua avaliação que trabalhar, cuidar da casa e dos filhos, e viver múltiplas experiências durante 68 anos também são um acúmulo de saberes, que, certamente, contribuirão com o desenvolvimento de novas habilidades e com o enfrentamento de novas dificuldades no seu processo de aprendizagem. Entretanto, a fala da Leonídia também revela que ela tem demandas (*“perguntou se eu sabia ler. Eu falei que não”*), expectativas (*“vontade de aprender ler”*) e desejos próprios (*“Aquilo que me deu uma vontade de entrar na escola, boba!”*) em relação à Educação Escolar.

Além disso, ela fez uma relação entre a aprendizagem e a felicidade: *“A gente estando ali, a vida é outra. A gente passa umas horas feliz. Umas horas que a gente não esperava de passar”*. Nesse sentido, a aprendizagem parece acarretar que os sujeitos tenham uma sensação de bem-estar (*“A gente estando ali, a vida é outra”*) e de inesperada felicidade (*“A gente passa umas horas feliz”*) ao atribuírem à sua frequência ao Instituto ABC – participar de sua dinâmica, usufruir da convivência, experimentar aquelas aprendizagens – a oportunidade de romperem com o passado e com o presente opressores (*“Umas horas que a gente não esperava de passar”*) a que foram e continuam sendo submetidos (PEREIRA, 2012).

Com efeito, ao perceberem os resultados de felicidade, de superação e de progresso, obtidos após a entrada na escola, as idosas e os idosos se mostraram otimistas em relação à aprendizagem e, assim, pretendem continuar estudando no Instituto ABC. Leonídia disse que pretende continuar estudando, porque, para ela, *“é bom”*. Idalina também espera continuar estudando no Instituto ABC. Ela declarou: *“Enquanto existir o ABC e eles deixar eu ficar lá, eu estou lá com eles, com a minha turminha, lá”*. Cecília pretende continuar estudando até ter condições para ajudar os netos nas tarefas escolares: *“Os meus netos, quando começar a estudar, eu vou ajudar eles bem, viu? Se eu tiver vida até lá, porque a gente já tá com 86 anos”*.

A perspectiva de ser capaz de ajudar os netos nas tarefas escolares, mas também a dúvida quanto à expectativa de estar viva quando essa oportunidade se lhe apresentar mostram que, ao envelhecerem, muitas pessoas chegam a acreditar que não será mais possível realizarem os seus sonhos e que o tempo que lhes resta não será suficiente para concretizarem os seus desejos (*“Se eu tiver vida até lá”*). A participação num projeto educacional, todavia, parece permitir-lhes transgredir as reflexões sobre o envelhecimento, em que Bobbio (1997, p. 30) pontua as expectativas das pessoas que estão nessa etapa da vida. De acordo com ele, *“a dimensão na qual o velho vive é o passado. O tempo do futuro é para ele breve demais para dedicar seus pensamentos àquilo que está por vir”* (BOBBIO, 1997, p. 30). Apesar da dúvida, entretanto, Cecília projeta o futuro: *“Os meus netos, quando começar a estudar, eu vou ajudar eles bem, viu?”*

Por isso, mesmo que o tempo futuro seja breve, os(as) participantes desta pesquisa afirmam a importância da escola em sua vida e a indicaram a outras pessoas – idosas ou jovens – a iniciativa de estudar e/ou o empenho nos estudos. Os relatos[5] a seguir mostram essas recomendações: *“Uai, eu ia falar que eles tinha que ir pra aprender, aprender a ler, a escrever pro futuro, né? ..., mais pra frente, vai vir o futuro, né?”* (MARIA). *“Ái, eu ia falar pra ele: você tem que ir pra você aprender, pra você não ficar igual à vovó depois de velha [risada]”* (TRINDADE). *“Eu falo pra eles aprender. Não crescer sem saber ler igual a gente, que eles têm que aprender enquanto é pequeno”* (LEONÍDIA). Outros(as) alunos(as) acrescentaram:

“Pra ele aprender. Amanhã, ele vai ser assim, uma pessoa importante, né? Porque quem estuda, né? ..., é tão bom, né? ..., eu acho que deve ser muito bom... E eu diria pra ele [para o neto] que não pode faltar e ainda falo com ele até hoje. Ele já está mocinho, já mesmo, né? ..., já tem uma turminha de coleguinha dele, mas eu falo com ele. Se ele falta de aula, eu pergunto: ‘Por quê?’ Não pode [faltar]. Tem que fazer tudo pra ir, mesmo (TEREZA).

“Porque ele tem que aprender. Tem que ir pra escola pra ele aprender, né? ..., tem que aprender mais cedo pra não ficar igual eu,

aprender depois de velha [risos]. Aprender a fazer as coisas, estudar, né? (CECÍLIA).

Eu ia falar assim: 'Ó, meu filho, você vai pra escola pra você seguir carreira, pra você ser uma pessoa independente. Pra quando você crescer, você ser uma pessoa independente. Você tem que estudar, pra você ser uma pessoa que não precisa pegar pesado, ser uma pessoa de trabalhar em um escritório, ser uma pessoa de pegar a caneta, ser uma pessoa que possa lidar com o povo e que o povo tenha confiança, pra você lidar com o dinheiro dos outros, né? ... , porque nada dos outros vai adiante, nada. A mãe falava e é certo. Vai algum?' (RAIMUNDO).

Ah, eu ia responder pra ele que é bom, né? ..., que ele tem que estudar, faz falta, né? ... que eu não estudei quando criança. Agora, eu estou estudando. Se ele fazer a mesma coisa, ele vai ter que estudar depois, né? ..., então, eu aconselho ele a estudar direitinho, né? ..., fazer os probleminhas dele direitinho que a professora passar pra ele, respeitar a professora, né? ..., não ser desobediente, porque tem aluno que eu vou te contar, né? ..., é difícil. Eu aconselharia ele a estudar desde pequenininho, eu aconselharia a estudar sim, porque faz muita falta. Eu ia falar que estudar é ruim? Não. Hoje, o estudo está em primeiro lugar. Você vai ver. Daqui uns tempos, pode não ser pra mim, mas pode ser pros que em vêm. Até pra fazer compra, você vai ter que estudar, porque como é que você vai comprar as coisas? Eu aconselharia não é só pequenininho, não, é todos, colega, a minha irmã. Eu convido colegas pra estudar. Eu falo: 'Vocês não sabe ler'. Eu aconselho: 'Gente, está lá o Instituto ABC, está disponível, tem vários horários'. Então, eu aconselharia não é só meus netinhos, até as colegas mesmo que não sabe ler, escrever, eu aconselho, né? ..., porque faz muita falta mesmo, eu não sei pra quê que eu e os meus tios foi tomar banho de rio [Idalina contara que esse teria sido o motivo que levava seu pai tirá-la da escola] [risada] (IDALINA).

Olha. Se serve de experiência de vida, né? ..., agora, eu já tenho. Eu acho que para o futuro da criança e no próprio país nosso, entendeu? É a criança na escola, porque a criança fora da escola, infelizmente, com esses problemas de droga, que têm por aí, porque aquilo é um perigo pra criança e ele dentro da escola, ele está aprendendo aquilo que é bom pra ele, bom pra vida dele. Então, eu sempre falo isso para os meus parentes mais novos, pra que não deixe de estudar, porque é estudando que a gente consegue alguma coisa, né? (VILMAR).

Ao reconhecerem o ambiente escolar como um lugar de aprendizagens, as idosas e os idosos o recomendam para que outras pessoas possam se apropriar do conhecimento veiculado e valorizado pela escola, porque identificam o lugar que esse conhecimento tem na sociedade, em especial, a leitura e a escrita ("Uai, eu ia falar que eles tinha que ir pra aprender, aprender a ler, a escrever pro futuro, né?"; "Aí, eu ia falar pra ele: você tem que ir pra você aprender"; "Eu falo pra eles aprender"; "Porque ele tem que aprender. Tem que ir pra escola pra ele aprender, né? ..., aprender a fazer as coisas, estudar, né?").

Tal reconhecimento é o principal argumento que mobilizam para encorajar as crianças a estudarem desde pequenas ("eles têm que aprender enquanto é pequeno"; "Eu aconselharia ele a estudar desde pequenininho"), para se tornarem adultos(as) independentes ("Pra quando você crescer, você ser uma pessoa independente") e não precisarem voltar à escola, depois de um longo período fora dela. Nesse sentido, essas pessoas idosas, embora avaliem positivamente essa oportunidade de escolarização nessa fase da vida, assumem a dificuldade desse processo mas, principalmente, reiterem sua avaliação da falta que teriam sentido do domínio do conhecimento escolar ao longo de suas vidas ("Não crescer sem saber ler igual à gente"; "ele tem que estudar, faz falta, né?"). Por isso, instruem as pessoas mais jovens a olharem para eles(as) como um modelo que não deve ser seguido ("pra você não ficar igual à vovó depois de velha"; "Tem que aprender mais cedo pra não ficar igual eu, aprender depois de velha"; "eu não estudei quando criança. Agora, eu estou estudando. Se ele fazer a mesma coisa, ele vai ter que estudar depois, né?"; "Se serve de experiência de vida, né? ..., agora, eu já tenho").

As pessoas que estão estudando na Terceira Idade aconselham os(as) mais novos(as) a buscar alcançar um futuro melhor estando na escola, elaborando, inclusive, uma avaliação do incremento da relevância do conhecimento escolar na vida moderna ("Mais pra frente, vai vir o futuro, né?"; "Hoje, o estudo está em primeiro lugar. Você vai ver. Daqui uns tempos, pode não ser pra mim, mas pode ser pros que em vêm. Até pra fazer compra, você vai ter que estudar, porque como é que você vai comprar as coisas?"; "Eu acho que para o futuro da criança e no próprio país nosso, entendeu?"). Também atribuem à escola uma responsabilidade formativa e protetiva para além da simples oportunidade de acesso ao conhecimento ("É a criança na escola, porque a criança fora da escola, infelizmente, com esses problemas de droga, que têm por aí, porque aquilo é um perigo pra criança e ele dentro da escola, ele está aprendendo aquilo que é bom pra ele, bom pra vida dele").

A escola, na opinião dessas pessoas idosas que foram dela privadas quando crianças ou adolescentes, vislumbram, ainda, na escola, uma possibilidade de maiores mudanças no status social das pessoas que a frequentam quando mais jovens ("Amanhã, ele vai ser assim, uma pessoa importante, né?"). É essa perspectiva que os leva a incentivarem crianças e jovens a frequentarem a escola para sua formação profissional ("Ó, meu filho, você vai pra escola pra você seguir carreira"), e para a conquista de melhores empregos, para que não tenham que enfrentar trabalhos árduos ("Você tem que estudar, pra você ser uma pessoa que não precisa pegar pesado, ser uma pessoa de trabalhar em um escritório, ser uma pessoa de pegar a caneta, ser uma pessoa que possa lidar com o povo e que o povo tenha confiança, pra você lidar com o dinheiro dos outros"; "porque é estudando que a gente consegue alguma coisa, né?").

Essas recomendações revelam que as mulheres e os homens idosos reivindicam a escola não apenas para eles(as), mas também para os(as) mais jovens. Eles(as) apostam na escolarização como um direito, como um investimento futuro, pessoal e profissional, e como um local capaz de desenvolver responsabilidades individuais e coletivas.

Esses depoimentos confirmam que a circunstância inicial dos(as) educandos(as) idosos(as) ao chegarem à escola é a busca pela aprendizagem. Entretanto, esses sujeitos não chegaram ao Instituto ABC apenas para aprenderem e se apropriarem dos conteúdos escolares, mas também para superarem os seus medos, os seus preconceitos e as suas inseguranças de (re)iniciarem os estudos estando na Terceira Idade.

3.2 Superação dos desafios da retomada dos estudos e das intempéries da Terceira Idade

Sabe-se que o governo e a sociedade devem apoiar e cuidar das pessoas que estão na Terceira Idade, mas na família eles também devem encontrar assistência e proteção (BRASIL, 1988). A família é importante no tocante ao bem-estar desses sujeitos e tem se tornado uma instituição incentivadora e motivadora, para que as mulheres idosas e os homens idosos decidam se (re)integrar à escola e permanecer nela (BOTH, 2006).

Algumas das pessoas entrevistadas só entraram no Instituto ABC após terem recebido o apoio de algum familiar, que os(as) incentivou a frequentá-lo e a iniciarem ou a dar continuidade os/aos estudos. Ao serem questionados sobre como conheceram o Instituto ABC, a Maria respondeu: "Foi a minha filha que me levou.". Leonídia também disse que a filha lhe deu muita força ao saber do seu interesse em escolarizar-se. De acordo com Vilmar, a irmã foi quem o incentivou a terminar os estudos, porque ela já estudava no Instituto ABC. Tereza também recebeu o apoio e o incentivo dos filhos.

Mesmo diante do estímulo familiar, ao voltarem a estudar, as alunas e os alunos da Terceira Idade vivenciaram e ainda vivenciam alguns conflitos. Entre os conflitos que enfrentaram, mas conseguiram superar, as idosas e os idosos desta pesquisa não mencionaram conflitos familiares, exceto Trindade, que enfrentou críticas do esposo e do irmão e, por isso, se sentiu, em alguns momentos, desmotivada a continuar os estudos:

Não gosta, não [ela apontou para o esposo que estava na cozinha da casa]. Diz que eu estou aprendendo à toa. Mas eu acho também que é, inclusive pela idade, né? ..., não precisa aprender mais, não, porque já está na hora de morrer. Eu tenho um irmão que fala que eu vou ler a placa da sepultura, mas está bom [risada]. Eu falei: 'Nem que seja pra isso tem que aprender', né? ..., faz muita falta também, Nossa Senhora! A pessoa que não sabe ler é cego, depende muito dos outros. Agora, eu dependo dele [do marido], ele fala comigo: 'Agora, você está na escola, você se vira' [risos].

A fala de Trindade mostra o preconceito dos homens em relação à escolarização das mulheres estando elas na Terceira Idade ("Diz que eu estou aprendendo à toa"; "eu tenho um irmão que fala que eu vou ler a placa da sepultura"). Ao escolarizar-se, a mulher idosa vê a possibilidade de cuidar de si mesma e fazer um investimento pessoal, já que isso foi adiado "por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuindo de cuidar do outro" (FONSECA, 2007, p. 49, grifo da autora). Por essa razão, ao se ver diante da possibilidade de ter uma esposa independente e que passará a cuidar de si, o esposo de Trindade se opõe à ideia de vê-la frequentando a escola e, por isso, a desafia (ou ameaça) com a negativa do auxílio que até então lhe prestava ("Agora você está na escola, você se vira").

Maria não vivenciou nenhuma oposição familiar ao ter entrado no Instituto, mas percebeu a discriminação das pessoas ao verem uma pessoa idosa indo à escola. De acordo com ela: "Todo mundo [da família] me apoiou. Só que, na rua, a gente escutava muita piadinha desse povo: 'Depois de velho, vai aprender?' Isso aí que era ruim. E aprende [risada]". Na sociedade atual, ainda existe, em grande escala, uma negação da educabilidade dos sujeitos da Terceira Idade, baseada em argumentos fundados nos estereótipos de uma velhice improdutiva, incapaz e doentia, o que respaldaria a avaliação da não compensação de investimentos destinados a esse público e justificaria a restrição de oportunidades para a capacitação, para o treinamento e para o aperfeiçoamento dessas pessoas (NERI; CACHIONI, 1999).

Além disso, ao entrarem na escola, além de oposições de familiares ou de impedimentos relacionados às responsabilidades a elas atribuídas na dinâmica familiar, algumas mulheres da pesquisa vivenciaram conflitos internos, preconceitos com elas mesmas. Ao serem questionadas se elas vivenciaram algum conflito antes de entrarem na escola, Tereza afirmou: "Sim, comigo mesma [risos]. Eu fiquei tão nervosa. Eu fiquei tão nervosa esse dia, que eu pus o carro na contramão. Nunca tinha acontecido isso. Foi demais, esse dia foi demais pra mim, foi muito [risos]. Idalina disse que sentiu vergonha: "O dia que eu entrei [no Instituto], eu entrei com muita vergonha, porque a gente fica, não fica? Aí, eu falei assim: 'Meu Deus do céu! Como é que é?'"

Talvez o que tenha deixado Tereza assustada (*"Eu fiquei tão nervosa esse dia, que eu pus o carro na contramão"*), com um sentimento que jamais experimentara (*"Nunca tinha acontecido isso. Foi demais, esse dia foi demais pra mim, foi muito"*), tenha sido a própria esperança no processo educativo que poderá lhe proporcionar "novas perspectivas de autorrespeito, autoestima, autonomia" (FONSECA, 2007, p. 49). Frente às novas possibilidades oportunizadas pelo processo educativo, Idalina também se sentiu apavorada (*"Meu Deus do céu! Como é que é?"*). Todavia, esse sentimento de expectativa pelo aprendizado é também acompanhado de *"muita vergonha"* da (avaliação de) sua ignorância.

Felizmente – e diferente de grande parte do público potencial da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), especialmente o público formado por pessoas idosas –, para Tereza e Idalina, o nervosismo e a vergonha não foram motivos suficientes para impedirem a entrada e a permanência delas no Instituto ABC.

Com efeito, o Instituto ABC se tornou, para algumas pessoas entrevistadas, um lugar de esperança – como pode ser observado no desejo da Maria de *"viver mais"* –, enquanto para outros é um lugar de desafiar o próprio processo do envelhecimento mesmo que isso seja inerente ao seu momento de vida. É inclusive devido à idade que Tereza alega ter a intenção de continuar frequentando o Instituto, para manter na memória os conhecimentos escolares que tem aprendido. Todavia, não pretende cursar o Ensino Médio, porque não acredita que chegará lá. Nessa mesma perspectiva, Cecília disse que aprendeu muita coisa ao voltar para a escola, mas declarou: *"A gente só não vai muita coisa pra frente, porque a gente está velho, né? [Voltar a estudar] Foi muito importante, embora que a gente está velho, não dá para aproveitar muito mais [risos], mas um pouco já serve"*. Trindade, por exemplo, admitiu que não precisava aprender mais, pois, devido à sua idade, *"já está na hora de morrer"*. Para Idalina, ela não conseguirá formar, porque já está com a idade avançada e tem dificuldades em relação à memorização. Segundo ela: *"Ensinar criança deve ser mais fácil do que ensinar adulto, porque a criança pega mais fácil. A gente demora"*.

Mesmo ao limitarem suas perspectivas em relação à expectativa de vida (*"A gente só não vai muita coisa pra frente"; " não dá pra aproveitar muito mais"; "já está na hora de morrer"*), essas alunas nos dizem que, ao aprenderem os conteúdos escolares no Instituto ABC, elas desafiam o próprio envelhecimento. Isso faz com que se sintam mais esperançosas em relação ao futuro (*"mas um pouco já serve"*), a despeito da proximidade da morte que o(a) idoso(a) passa a considerar mais frequentemente em seu discurso (*"já está na hora de morrer"*).

Bobbio (1997) argumenta que existem duas atitudes frente à morte: o medo e a esperança. Para ele, enquanto o medo faz da morte um destino para todos os homens, e por isso não se deve temê-la, mas, sim, desejá-la, a esperança se opõe ao desejo de deixar de existir. Na mente dos sujeitos investigados nesta pesquisa, esse é um paradoxo que a experiência escolar parece contribuir para elaborar.

4. Considerações finais

A análise a respeito das circunstâncias atuantes que levaram as mulheres idosas e os homens idosos a voltarem para a escola indicou a importância de se pensar uma educação para pessoas idosas que crie novas possibilidades para esses sujeitos, a fim de que se sintam desafiados em suas potencialidades mesmo estando em um processo de envelhecimento. À medida que esses sujeitos são incentivados a permanecerem na escola, eles se tornam mais motivados e esperançosos, para, assim, enfrentarem os desafios e as dificuldades relacionadas à velhice. Portanto, diante das circunstâncias atuantes aqui delineadas, a busca pela aprendizagem e pela superação dos desafios relacionados ao retorno dos estudos e às intempéries da idade consolida o desejo dessas mulheres e desses homens de se afirmarem como sujeitos de direitos e de aprendizagens.

Ao buscarem novas aprendizagens, as alunas e os alunos idosos mostraram, que ao aprenderem, são capazes de se (re)descobrirem, vivenciando novos e diferentes desafios, além de (re)conquistarem o direito que lhes fora negado anteriormente: a educação escolar. Por isso, elas e eles buscam aprender os conhecimentos veiculados pela/na escola, considerando também sua valorização social.

Ao buscarem a escolarização, as mulheres idosas e os homens idosos vivenciam diversos conflitos, que exigem delas e deles a superação e o enfrentamento de obstáculos, sejam eles estruturais, profissionais ou até mesmo pessoais. Existe a esperança de um futuro melhor, mesmo que para elas e eles esse futuro seja abreviado devido à idade.

Entretanto, não basta apenas garantir-lhes acesso à educação, mas, mais do que isso, é fundamental assegurar que haja oferta disponível e adequada de educação, inclusive escolar, para as pessoas idosas, pois são mulheres e homens como qualquer outra pessoa em qualquer outra etapa da vida. Além disso, as pessoas idosas compõem (e com uma representatividade cada vez maior) a sociedade brasileira, sendo, pois, responsabilidade dessa sociedade e do Estado prover condições para que possam usufruir de seu direito humano e constitucional à Educação Escolar.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O tempo da memória**: De senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOTH, A. Escola e currículo: para uma pedagogia da qualidade de vida e da velhice ativa. In: CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. (Orgs.). **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006, p. 31-44.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

COUTRIM, R. M. E. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre estudos de sociologia do envelhecimento. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 9, n. 3, p. 67-87, 2006.

DEBERT, G. G. Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1998. p. 49-67.

ESTATUTO DO IDOSO. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Disponível em: http://www.inpas.rj.gov.br/inpas/modules/xt_conteudo/content/Estatuto_idoso.pdf. Acesso em: 20 fev. 2013.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Práticas de numeramento na EJA. In: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Formação e prática na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 107-115.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

NERI, A.; CACHIONI, M. Velhice bem sucedida e educação. In: NERI, A.; DEBERT, G. (Org.). **Velhice e sociedade**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999, v. 1, p. 113-140.

NERI, A.; FREIRE, S. A. (Org.). **E por falar em boa velhice**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

PARECER CNE/CEB/11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2013.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, M. M. L. (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 69-84.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE DO IDOSO. **Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006**. Disponível em: <https://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/2528%20aprova%20a%20politica%20nacional%20de%20saude%20da%20pessoa%20idosa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2013.

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO. **Lei nº 8.842, de janeiro de 1994**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-do-idoso/politica-nacional-do-idoso>. Acesso em: 21 fev. 2013.

PORTES, É. A.; SILVA, P.; CAMPOS, A. R.; SANTOS, V. O. **Na cozinha de famílias rurais: práticas de escolarização de mães com filhos em idade escolar**. Congresso Português de Sociologia, 7. Universidade do Porto, Portugal, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vij_congresso/papers/finais/PAP1226_ed.pdf. Acesso em: 12 jan. 2014.

[1] A PNI foi criada por meio da Lei 8.842, em 4 de janeiro de 1994, e regulamentada pelo Decreto nº 1.498, de 3 de julho de 1999, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso

[2] A PNSI foi instituída pela Portaria nº 2.528/GM, em 19 de outubro de 2006.

[3] O Estatuto do Idoso fez parte da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, promulgada durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

[4] Todos os sujeitos aqui apresentados solicitaram a utilização dos seus verdadeiros nomes no trabalho por meio de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa atitude facilita e proporciona o acompanhamento desses sujeitos no tempo e permite que outros pesquisadores voltem a eles em outro tempo.

[5] Esses relatos foram extraídos dos diálogos com os alunos ao responderem a seguinte pergunta na entrevista: Imagine que um(a) neto(a), ou criança, ou jovem, chegue perto do(a) senhor(a) e pergunte assim: "Por que eu tenho que ir pra escola?" O que o(a) senhor(a) responderia?